

El Lenguaje Inclusivo
en clase de Francés
Lengua Cultura Extranjera

Cuadernos de Cátedra 5

L'Écriture Inclusive
en classe de Français
Langue Culture Étrangère

MARTINA DEGANO

Investigación y
Publicación



Degano, Martina

El lenguaje inclusivo en clase de Francés Lengua Cultura Extranjera. L'écriture inclusive en classe de Français Langue-Culture Étrangère / Martina Degano. - 1a edición bilingüe - Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Instituto de Educación Superior n° 28 Olga Cossettini, 2021.

Libro digital, PDF - (Cuadernos de cátedra / 5)

Edición bilingüe: Español; Francés.

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8364-46-9

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 2. Educación Sexual Integral. I. Título.
CDD 440.7

Instituto de Educación Superior N°28

“Olga Cossettini”

Sarmiento 2902 - Rosario, Santa Fe

Argentina

Rectora

Bárbara Nale

Vicerrectora

Prof. María Fernanda Surraco

Vicerrectora

Ana España

Departamento de Investigación y Publicaciones

Natalia Massei



**EL LENGUAJE INCLUSIVO EN CLASE DE FRANCÉS
LENGUA CULTURA EXTRANJERA**

Martina Degano

Cuadernos de Cátedra

Este trabajo es el resultado de una investigación teórico-práctica, realizada en el año 2019, el marco de la materia *Seminario de Integración y Síntesis* correspondiente al cuarto año del Profesorado de Francés para el Nivel Secundario (Instituto N°28 “Olga Cossettini” de Rosario), a cargo de la profesora Mariel Buscaglia.

ÍNDICE

6	Introducción
8	La problemática Descripción del contexto Definición del problema Objetivo del proyecto Justificación teórica
24	Metodología Grupo sujeto y modo de investigación Selección de los medios
30	Propuesta didáctica
47	Análisis de la propuesta didáctica
52	Conclusiones
54	Bibliografía y sitografía

INTRODUCCIÓN

En 2006 el Parlamento argentino sancionó la ley 26.150 que creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, el cual tiene como finalidad garantizar una Educación Sexual Integral (en adelante ESI) para todo el alumnado del territorio nacional. En su artículo tercero, la ley establece los siguientes objetivos del programa:

a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.” (Ley 26.150, 2006)

Presentamos aquí una propuesta de secuencia pedagógica para el espacio de Francés Lengua y Cultura Extranjera (en adelante FLCE) que tiene en cuenta los contenidos de ESI contemplados por el Programa nacional. Se trata de un trabajo de investigación teórico-práctica, realizado en el marco de la materia Seminario de Integración y Síntesis del cuarto año del Profesorado de francés para el nivel secundario del instituto Olga Cossettini. Proponemos una intervención a partir de una problemática que hemos detectado durante la práctica pre-profesional efectuada en la materia Taller de docencia IV. Esta problemática articula dos nociones: la Educación Sexual Integral y los elementos didácticos que pueden posibilitarnos incluirla en nuestro espacio de FLCE.

Buscamos un trabajo de integración de materias lingüísticas (Francés y Lengua y Literatura) para dar lugar a una reflexión crítica a propósito de la lengua como un producto de la cultura. La secuencia no se desarrolla solamente en lengua extranjera, sino que alterna segmentos en lengua materna.

En la primera sección, encontraremos especificaciones en relación al contexto y una descripción más detallada de la situación problemática.

Luego, desarrollaremos los conceptos y nociones básicas que sostienen nuestra propuesta didáctica: los diferentes enfoques de la educación sexual y sobre todo lo que entendemos por enfoque integral, los lineamientos curriculares de ESI, los aportes hechos por los estudios de género al campo de la lingüística. También desarrollaremos nociones del campo de la didáctica de lenguas que reivindican la riqueza de la incorporación de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera (*Alternance codique, Didactique Intégrée des Langues*).

En la tercera sección, presentaremos algunas especificaciones con respecto a la metodología de investigación adoptada.

En la cuarta sección, se encuentra la propuesta didáctica propiamente dicha, seguida de una quinta sección en la que haremos un análisis de esta a la luz de las nociones desarrolladas en el marco teórico (segunda sección).

Finalmente, expondremos las conclusiones que hemos obtenido y algunos aspectos a retener a partir de este trabajo.

LA PROBLEMÁTICA

Descripción del contexto

Este proyecto fue elaborado a partir de una problemática observada durante nuestra práctica, en el marco de la materia Taller de docencia IV del Profesorado de francés para el nivel secundario.

En la práctica, se trabajó con un 2do año de una escuela secundaria del centro de la ciudad de Rosario. El curso contaba con 21 alumnos y alumnas (9 varones y 12 mujeres) de un rango etario entre 14 y 17 años, con un nivel A1 de francés. En la institución, las lenguas extranjeras tienen un lugar importante; el alumnado cursa 120 minutos semanales de Francés y 120 minutos semanales de Inglés hasta el 3º año, donde deben elegir entre las diferentes orientaciones y, por ende, entre Inglés y Francés. Se trata de una institución asociada a la Alianza Francesa de Rosario, es decir que el alumnado tiene la posibilidad de rendir el examen CAF (Certificado Alianza Francesa) a fin del año lectivo.

Definición del problema

La situación problemática

A lo largo de nuestro trabajo, durante el tiempo que pasamos con los alumnos y las alumnas de este grupo, pudimos observar algunas actitudes y comentarios que llamaron nuestra atención y suscitaron nuestro interés en la formulación de una secuencia didáctica que contemple la ESI.

Para empezar, se trataba de un grupo con una separación bien marcada entre las alumnas mujeres y los alumnos varones: ellas y ellos no trabajaban ni se sentaban juntos/as, a excepción de dos alumnas que tenían más interacción con sus compañeros varones.

Además, el año 2018 se caracterizó por los debates sobre el proyecto de ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) que se dieron en el Parlamento argentino, el 14 de junio en la cámara de diputados, donde el proyecto fue aprobado, y el 8 de agosto

en el senado, donde finalmente fue rechazado¹. El debate se instaló en la sociedad argentina y las diferentes posturas sobre el tema estaban bien definidas, por lo tanto, en este grupo los comentarios eran frecuentes. Había un grupo de alumnas que llevaban el pañuelo verde que representa el apoyo a la ley y pudimos observar algunas actitudes hostiles por parte de los varones hacia ellas.

Luego, en una ocasión propusimos un trabajo sobre la idea de los estereotipos de género con respecto al tema “los pasatiempos” y escuchamos comentarios y bromas con un contenido de misoginia preocupante.

Es por eso que nos parece importante incluir los contenidos del Programa nacional de ESI en clase de FLCE para hacer un aporte desde nuestra disciplina.

En cuanto al material de trabajo, la profesora de este grupo utilizaba un cuadernillo que contenía unidades extraídas de los manuales *Club Ados 1* y *À plus 1*, ambos de la editorial Éditions Maison des Langues. Con respecto a lo que compete a nuestro trabajo (la ESI) pudimos observar que el manual *À plus 1* propone algunos documentos con cierta intención de sobrepasar algunos estereotipos de género, pero esta intención no está explícita en las actividades propuestas, por lo que depende de la voluntad del o de la docente de explotarlos.

Formulación de la problemática

¿En qué elementos didácticos podemos basar la integración de materias lingüísticas a través de un contenido transversal de ESI?

Objetivo del proyecto

A través de este proyecto, buscamos promover la reflexión y la mirada crítica sobre ciertas estructuras y productos de la cultura –de los cuales el lenguaje constituye un ejemplo– donde encontramos concepciones subyacentes que se corresponden con una visión androcéntrica del mundo, lo que contribuye a perpetuar la reproducción de un trato desigual entre varones y mujeres.

¹ Finalmente, el proyecto fue aprobado en el Senado el 30 de diciembre de 2020 luego de un nuevo debate parlamentario y el 14 de enero, el poder ejecutivo promulgó la ley 27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo.

Justificación teórica

Programa Nacional de Educación Sexual Integral

La ley 26.150 establece en su artículo primero que “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (Ley N°26.150, 2006).

Ahora bien, ¿qué entendemos por Educación Sexual Integral? La legislación se enmarca dentro de un enfoque –como su nombre lo indica– *integral* de la sexualidad, surgido del panorama que fue abierto por los movimientos feministas de los años 1970 y las teorías de género.

Según una tradición de raíces judeocristianas, la sexualidad está asociada a una connotación negativa; se trata de un fenómeno de carácter privado, por lo que no puede ser tratada en la esfera pública. De este modo, esta tradición solo admite la sexualidad asociada a la reproductividad de los seres humanos, a una “función” del cuerpo humano. Así, durante mucho tiempo, la sexualidad fue entendida solamente en su dimensión biológica: sexualidad es considerada sinónimo de genitalidad. Existe una diferencia bien definida entre los varones y las mujeres, por lo que los diferentes roles que ellos y ellas ocupan en la sociedad se explican por la ciencia y la biología: se trata de una cuestión *natural*. En las líneas herederas de esta tradición, cuando la educación sexual entró en el aula, se limitó a las ciencias naturales en la escuela primaria y a la biología en la escuela secundaria. Graciela Morgade (2006) llama a este enfoque *modelo biologicista*. Según esta perspectiva, los aspectos de la sexualidad abordados en la educación son los aspectos genitales de la anatomía de la reproducción.

Sin embargo, en la década de 1960-1970, comienza a hablarse de “género” y “sexo” como dos cosas diferentes. Desde los movimientos feministas de la época, cuya mayor conquista es la píldora anticonceptiva –que permitió separar el erotismo de la reproducción–, además de los aportes hechos por la antropóloga Margaret Mead –que demuestran que los comportamientos, la división del trabajo y las relaciones de poder entre la masculinidad y la femineidad no son universales sino propios a cada cultura–, el panorama comienza a ampliarse y, por consiguiente, a tenerse en cuenta otros aspectos de

la sexualidad. En palabras de la autora Hilda Santos: “Lo masculino y los femenino no se vinculan únicamente al ‘sexo’ biológico, sino también a una construcción social y cultural y, en consecuencia, histórica” (Santos, 2006:7). Los estudios de género dan lugar a una visión más amplia de la sexualidad, a la luz del análisis social e histórico que proponen.

“Se trata de entender que el cuerpo humano está inscripto en una red de relaciones sociales que le dan sentido” (Morgade, 2006: 43). Los cuerpos de los varones y de las mujeres tienen significados, connotaciones, responden a estereotipos y a valores asociados, propios de cada cultura.

En 1949, Simone de Beauvoir publica su obra *El segundo sexo*, donde realiza un análisis de los roles de los varones y de las mujeres en las sociedades occidentales. A través de la historia, los varones han asumido un rol dominante sobre las mujeres, es decir que no ha habido una construcción de reciprocidad entre los géneros, sino una relación de dominación de uno por sobre el otro. Así, en nuestras sociedades, el varón goza de un rol central y la mujer está constituida como la alteridad. Esto se ve traducido en una distribución desigual de privilegios, derechos y oportunidades.

Casi sin darse cuenta, muchos adultos forman nenas sumisas, tiernas, dulces, graciosas, expresivas, sensibles, habilidosas para desempeñarse en tareas hogareñas y el cuidado de los bebés. También forman niños decididos, competitivos, dominantes, resistentes a los dolores y con control de sus emociones. (Santos, 2006:13)

Estos estereotipos demasiado rígidos relegan a las mujeres a un lugar subalterno y representan una fuente de desigualdad cuyo grado más extremo y su cara más violenta se ve en los femicidios, las violencias conyugales y sexuales que sufren las mujeres.

A partir del reconocimiento y el cuestionamiento de las desigualdades, se proponen acciones desde las instituciones educativas. Como señala Eleonor Faur: “La escuela (...) puede operar como una de las instituciones que contribuya a equiparar las oportunidades de acceso a la información y recursos de los adolescentes de todo el país” (Faur, 2007: 27).

¿Por qué trabajar la ESI en Lengua y Cultura Extranjera? El concepto de transversalidad

Luego de la sanción de la ley 26.150, en 2008 el Ministerio de educación argentino publica un documento que contiene los *Lineamientos curriculares de ESI*, donde se establece los contenidos sugeridos para cada etapa del nivel primario, secundario y superior, para diferentes espacios curriculares (Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana/ Derecho, Ciencias Naturales/ Educación para la salud, Lengua y literatura, Educación física, Educación artística).

Además, en este documento, se establece que la ESI debe ser trabajada de manera *transversal*, realizando un trabajo conjunto entre los y las docentes de todos los espacios curriculares, dado que se trata de un enfoque integral de la sexualidad, como explicamos más arriba. Se dispone que en el nivel primario y en el ciclo básico del nivel secundario, el trabajo de ESI debe ser transversal, mientras que para el ciclo orientado del secundario, cada institución puede optar entre continuar con el trabajo transversal o incorporar un espacio curricular específico. Sin embargo, el documento aclara que “La transversalidad y la existencia de un espacio curricular específico no constituyen alternativas excluyentes (...). La organización de un espacio específico no debe de ninguna forma sesgar el enfoque integral que entiende la sexualidad como parte de la condición humana” (Ministerio de educación, Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral, 2008).

La legislación de ESI está enmarcada en una perspectiva de Derechos Humanos, por lo que uno de los aspectos fundamentales de este enfoque es la transversalidad, la cual busca garantizar una formación integral de los sujetos en sus diferentes aspectos.

En lo que respecta a nuestro trabajo, nos proponemos abordar la transversalidad por medio de una secuencia pedagógica en nuestro espacio de FLCE, que dará como resultado la creación de un producto final en coordinación con el espacio de Lengua y Literatura, el cual será presentado en las jornadas de ESI que se realizan en la escuela por disposición ministerial.²

Dado que en los lineamientos curriculares de ESI no se contemplan los espacios de Lenguas extranjeras, nos basaremos en los del espacio Lengua y Literatura para el ciclo básico del nivel secundario, al cual pertenece el grupo con el que hemos realizado nuestra práctica. Más precisamente, el punto a retener es la concepción del lenguaje adoptado por el programa, que se encuentra en la justificación de los lineamientos curriculares para el espacio Lengua y Literatura, donde podemos leer:

² En el marco del programa *De ESI se habla* del Ministerio de educación de la provincia de Santa Fe, disponible en línea en <https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/>

El lenguaje es esencial en la conformación de una comunidad (...) A través de su dimensión representativa, el lenguaje permite al ser humano configurar mentalmente el mundo que lo rodea, los contenidos y las categorías, las relaciones y la estructuración de los mensajes orales y escritos. Por medio del lenguaje, las personas se apropian de las imágenes del mundo compartidas” (Ministerio de educación, 2008)

De esta cita, se desprende la idea de que el lenguaje, en tanto que producto social, contribuye a la conformación de la subjetividad de los individuos; a través del aprendizaje de una lengua, a partir de las maneras de nombrarlo, los sujetos aprenden a articular el mundo y su experiencia en este. Esta concepción está en consonancia con los estudios de lengua y género, o los aportes que los feminismos y la teoría de género hicieron al campo de la lingüística.

Lengua y género

Los feminismos de los años 1960-1970 intervinieron también en el campo de la lingüística, cuestionando la pretendida neutralidad que sostienen las ramas más tradicionales de esta disciplina, las cuales no aceptan que todo conocimiento –incluidos los estudios sobre el lenguaje– se construye desde una posición socio-histórica determinada y a partir de una escala de valores concreta (Bengoechea Bartolomé, 2015).

Los estudios de lengua y género consideran que la lengua³ es un producto sociohistórico instituido y, como tal, es portadora de valores, prejuicios, estereotipos, ideología, compartidos por una sociedad en un momento histórico determinado. Como toda institución, la lengua es un reflejo y una *fuentes de reproducción* de la ideología dominante en una sociedad. Siguiendo con lo expuesto anteriormente (ver p. 4), en nuestras sociedades occidentales el grupo “hombres” ocupa un rol central con respecto al grupo “mujeres”, lo que trae como consecuencia que los géneros masculino y femenino⁴

³ En este trabajo, utilizaremos los términos “lengua” y “lenguaje” indistintamente.

⁴ Nos referimos a la existencia de solo dos géneros para simplificar y exponer más claramente nuestra idea, pero nos parece importante remarcar que adherimos a los postulados de la teoría *queer* y a los movimientos LGBTI+ que valorizan la diversidad y sostienen que la concepción binaria de la existencia de solamente dos géneros es también una manera de desigualdad y de opresión de las diversidades. Sin embargo, la exposición de esta teoría excede nuestro propósito en el presente trabajo.

no se encuentren en condiciones de igualdad, sino que el primero establece una relación dominante con el segundo. Y esta desigualdad entre los géneros se vería reflejada y perpetuada por el lenguaje.

La proposición de base es que existe una correspondencia entre género gramatical y género sociocultural: “se identifica el comportamiento del género gramatical masculino con la posición de los hombres en el patriarcado (...) el sistema gramatical del género parecería estar impregnado de *androcentrismo* [el subrayado es nuestro]” (Bengoechea Bartolomé, 2015: 18).

Por androcentrismo entendemos cierto discurso sobre el saber y una visión del mundo, propio del sistema patriarcal, que considera al varón (ser humano de género masculino) y todo aquello asociado a lo masculino como paradigma de la especie humana y, por lo tanto, la mujer y lo femenino es considerada como marginal, como un caso particular que presenta ciertas características que la excluyen de la regla general (Moreno Sardá, 1986). La antropóloga Claire Michard (1999) sostiene que en el discurso androcéntrico, el par masculino/femenino es pensado como humano/hembra del humano y, en este gesto, la categoría de “sexo” es considerado como un rasgo específico, propio del género femenino, lo que configura a las feminidades como un subgrupo dentro del grupo “humanos”.

En la lengua, este sesgo androcéntrico se manifiesta a través de diferentes mecanismos como, por ejemplo:

- La regla de uso según la cual en una cadena sintáctica constituida por dos o más elementos coordinados, donde uno o más de ellos es de género masculino y el otro, o los otros, de género femenino, cuando se pronominaliza el conjunto de dichos elementos, se usará el pronombre masculino plural. Por ejemplo: Mariana y Pablo van a la fiesta el sábado, Paula va con *ellos*. Lo mismo sucede entre sustantivos y el o los adjetivos con los que concuerdan: si hay al menos un sustantivo masculino, la concordancia del adjetivo se hará en masculino, incluso si la mayoría de los sustantivos son femeninos. Por ejemplo: Juana, Ignacio y Emilia están preocupados por su error.

- El hecho de que, en algunas lenguas, como el francés, se hable de “Los derechos del Hombre” que incluye varones y mujeres, mientras que “Los derechos de las mujeres” no incluye a los varones.⁵
- La no existencia de una palabra femenina para nombrar a las mujeres que ejercen ciertas profesiones u oficios que implican una posición de poder, de jerarquía o de prestigio social, como es el caso de *ingeniero* o *médico*.

El autor Álvaro García Meseguer (2001) da a estos fenómenos el nombre de prácticas de sexismo lingüístico y los clasifica en dos categorías: “sexismo léxico” (es el caso de los dos últimos) y “sexismo sintáctico” (es el caso del primero).

Frente estas apreciaciones, los gramáticos y gramáticas tradicionales objetan que el género gramatical es solo una categoría formal que existe únicamente en función de la concordancia entre los elementos nominales en el interior de una cadena sintáctica y que la asignación de género es totalmente arbitraria e inmotivada por la realidad. Este argumento es válido solamente para los sustantivos inanimados, es decir, cuyos referentes son objetos, como *caja* o *papel*, pero es insuficiente para los sustantivos animados, que presentan un par femenino/masculino según se trate de un referente varón o mujer. Es el caso de francés/francesa, actor/actriz, por ejemplo.

En estos casos, se cumple la regla que mencionábamos más arriba acerca de la utilización del masculino para pronominalizar o concordar modificadores de los sustantivos, en el caso de sustantivos con género diferente. Para justificar esta regla, desde la gramática tradicional, se recurre al sistema de oposiciones del par marcado/no marcado, utilizada fundamentalmente en el campo de la fonética/fonología. Este sistema aplicado al género gramatical prescribe que el masculino es el género no marcado, mientras que el femenino es el género marcado. Por lo tanto, para pluralizar elementos nominales de género diferente, se utiliza el masculino no marcado o masculino neutro.

Sin embargo, desde la crítica feminista, se desconfía de esta regla, dado que “resulta algo problemático asignar una propiedad estructural a una categoría cuando dicha propiedad solo concierne a un número restringido de miembros de dicha categoría” (Bengoechea Bartolomé, 2015:21). Es decir que, incluso si todos los sustantivos de la lengua española tienen un género (masculino o femenino), este pretendido carácter neutro

⁵ Este trabajo fue escrito originalmente en francés, lengua en la cual aún hoy en día se habla de “*Droits de l’Homme*”. No es el caso del español, ya que a partir de la Declaración Universal de 1948, y gracias a una carta firmada ante las Naciones Unidas por un grupo de mujeres, se habla de “Derechos Humanos” y ya no de “Derechos del Hombre”.

o universal del masculino funciona solamente con un grupo léxico particular: algunos sustantivos animados que designan personas y algunos que designan animales: existen *perro/perra, gato/gata, vaca/toro*, etc. pero solo existen *jirafa, tiburón o rinoceronte*, lo que podría indicar, además, que los animales que tienen distinción de género gramatical tienden a ser aquellos que tienen más interacción con los seres humanos que otros. Entonces:

Este comportamiento restringido ya resulta significativo, en cuanto que parece remitirnos a la posibilidad de que la clasificación lingüística y cognitiva de la realidad pueda originarse en términos de la experiencia humana y no solo sea una cuestión formal, sin vinculación con la experiencia. (Bengoechea Bartolomé, 2015:21)

Además, la autora menciona otros casos donde la regla del masculino no marcado no siempre se cumple:

- En el caso de la concordancia, también existe la regla de proximidad, que indica que si hay una coordinación de elementos de género diferente, la concordancia con el adjetivo puede hacerse con el sustantivo más cercano. Por ejemplo: *Este cuarto tiene techo, ventanas y paredes blancas.*
- El caso de sustantivos masculinos de profesiones u oficios tradicionalmente femeninos, como *prostitutos o enfermeros* no parecen incluir a las mujeres.

Estos ejemplos demuestran que existe una cierta inestabilidad en la regla del masculino como género no marcado, inestabilidad que no está suficientemente explicada por los defensores de la arbitrariedad del género gramatical, lo que podría dar indicios de una motivación entre género gramatical/género sociocultural.

En lo que respecta a los sustantivos de profesiones, esta motivación se ve aún más evidente. En algunas lenguas como el español y el francés, la feminización de los sustantivos asociados al intelecto, al prestigio o al poder suscita más reticencias que la de otros. Estos sustantivos, o bien no tienen forma femenina, o bien esta no está determinada de manera estable. Algunas variantes del español, como la rioplatense o la española, tienden a ser más flexibles que otras en cuanto a la feminización de nombres de

profesiones, y aceptan sustantivos como *médica*, *abogada*, *ingeniera*⁶, mientras que otras son más reticentes y prefieren *médico* o *mujer médico*, *abogado* o *ingeniero*.

En el caso del francés, algunas de las formas femeninas de nombres de profesiones, o bien no existen, como es el caso de *médecin* (médico), o bien aparecen de distintas formas alternativas, como es el caso de *professeur/professeure/professeuse* (profesora), *auteur/autrice/auteure* (autora), *chef/cheffe/cheffesse/cheftaine* (jefa). Esta alternancia se debe a que la Academia Francesa durante mucho tiempo rechazó la incorporación de nuevo léxico que designe a las mujeres que se desempeñan en esas profesiones, bajo el argumento de que la asignación de género es inmotivada y que el género pertenece a los sustantivos y no a la persona a quien estos designan.

Sin embargo, en su artículo *Pourquoi on n'a aucun mal à dire coiffeuse et beaucoup plus à dire professeuse?*, publicado en la revista en línea Slate.fr del 11 de enero de 2019, la autora Agnès De Féo explica que “los oficios manuales, de servicio o del espectáculo se feminizan sin problemas, sobre todo si son considerados subalternos”⁷, como es el caso de *peluquera*, *actriz*, *enfermera*, *pastelera*.

Recientemente, la Academia Francesa adoptó el informe correspondiente a la feminización de los nombres de profesiones y funciones, en el cual se aceptan términos como *professeure*, *cheffe*, *auteure*, entre otros. Esta resolución es el producto de un importante debate que viene teniendo lugar en los últimos años, tanto en el ámbito académico como en los medios de comunicación franceses. Los aportes hechos por numerosas lingüistas feministas, como Éliane Viennot (2014) demostraron que algunos sustantivos como *professeuse* o *autrice* eran utilizados entre los siglos XV y XVII, pero más tarde fueron prohibidos por la Academia. Estas prohibiciones, según la autora, respondieron a procesos ligados a la restricción de la participación de las mujeres en la esfera pública durante el Antiguo Régimen.

Las investigaciones hechas por Viennot contribuyen, de esta manera, a reforzar el postulado que sostiene la motivación del género gramatical. Y sobre todo demuestran que las lenguas evolucionan y que ciertos fenómenos ligados al carácter prescriptivo del uso de la lengua responden a decisiones tomadas por las instituciones en función de una

⁶ Sin embargo, aún hay resistencias a *presidenta*, aunque la R.A.E haya considerado su uso más conveniente que el de *presidente*.

⁷ « les métiers manuels, de service et de la scène n'ont aucun problème à se féminiser, surtout s'ils sont considérés comme subalternes ». La traducción es nuestra.

ideología determinada. Así, es posible realizar el trabajo inverso y proponer un uso no sexista de la lengua.

Consideramos que conocer esta polémica que existe en Francia y la reflexión sobre las ideas y valores que están implicados en ella podrían constituir un punto de partida para una reflexión más profunda sobre aquello que es transmitido a través del lenguaje. Nuestro fin es realizar un trabajo conjunto con el espacio de Lengua y Literatura, ya que se trata de una reflexión lingüística que excede el caso concreto de un sistema lingüístico particular, y concierne al lenguaje en tanto que producto sociocultural. Apostamos por un aporte desde nuestra disciplina al desarrollo, en nuestros alumnos y alumnas, de una mirada crítica hacia las prácticas cotidianas naturalizadas, en las que hay elementos subyacentes que dejan de lado a las feminidades.

¿Cómo llevar a cabo la incorporación de estos contenidos en clase de FLCE? Algunas especificaciones metodológicas⁸

- *La tâche*

Desde el punto de vista de la didáctica, nuestro trabajo se enmarca en el enfoque basado en la acción (*approche actionnelle*). Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, este enfoque se caracteriza por considerar a las personas que aprenden una lengua como “actores sociales que deben llevar a cabo determinadas tareas” (*Conseil de l’Europe*, 2015:15).⁹ De este modo, la herramienta pedagógica alrededor de la cual se organiza el trabajo en este enfoque es la *tâche* (tarea). “Hablamos de ‘*tâche*’ en la medida en que la acción es realizada por uno o más sujetos que movilizan estratégicamente las competencias de que disponen para conseguir un resultado determinado” (*Conseil de l’Europe*, 2015:15).¹⁰ Además, la *tâche* es un dispositivo complejo, que implica varias etapas y la participación colectiva. Cuando adherimos a este enfoque, debemos privilegiar

⁸ En esta sección presentaremos algunas nociones del campo de la Didáctica de Lenguas Extranjeras. Como nuestro trabajo fue realizado originalmente en francés, en el marco de la Didáctica del Francés Lengua Extranjera, presentaremos los términos en francés, ya que las fuentes originales consultadas están escritas en esa lengua.

⁹ « ...des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » La traducción es nuestra desde la versión francesa de la publicación del Consejo de Europa.

¹⁰ « Il y a «*tâche*» dans la mesure où l’action est le fait d’un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » La traducción es nuestra.

el trabajo colectivo, con el objetivo de orquestar las acciones de los alumnos y las alumnas para que estos/as movilicen distintas competencias de diferente naturaleza: lingüísticas, cognitivas, sociales, volitivas, etc. Esto tiene como objetivo la adquisición de aprendizajes funcionales: los contenidos lingüísticos que ponemos a disposición de los alumnos y las alumnas, les sirven para realizar algo, para actuar en la realidad y, para lograrlo, ellos y ellas deben recurrir a otras competencias además de la lingüística.

La *tâche* será el dispositivo pedagógico organizador de nuestro trabajo: durante la secuencia didáctica, presentaremos a los/as alumnos/as los elementos que necesitarán para llevar a cabo la *tâche* propuesta al final.

- *Didactique Intrégréée des Langues y Alternance codique*. ¿Qué relaciones entre L1 y L2?

Como anticipamos, el producto final de nuestro trabajo, resultado de una *tâche*, será presentado en las jornadas de ESI. Pero, previamente a esa presentación, los/as alumnos/as deberán explicar a su docente de Lengua y Literatura los conocimientos adquiridos a través de esta secuencia, que él o ella va a tomar como punto de partida para profundizar y enriquecer el tema en su espacio curricular. Durante estas etapas, el alumnado deberá exponer algunas nociones y algunos trabajos que han sido realizados y aprendidos en una lengua extranjera (aquí L2) delante de un público que no maneja esta lengua. Entonces, la exposición tendrá lugar en lengua materna (aquí L1). Pero además se presenta una limitación lingüística hacia el interior del mismo grupo de alumnos/as: vamos a proponer algunas actividades de exposición, de debate y de reflexión que este grupo aún no es capaz de hacer integralmente en L2, por lo que recurriremos a la L1 en algunos momentos de nuestra secuencia. En este punto, en lo que refiere a la justificación teórica, tomaremos algunas nociones propias del dominio de la didáctica bi/plurilingüe.

En el campo de la Didáctica de lenguas, existen algunos enfoques que proponen la integración de lenguas (*approches plurielles*) o bien la integración lenguas/contenidos (*approche ÉMILE*)¹¹. Más allá de las diferencias y particularidades de cada uno de estos enfoques, todos se diferencian de los enfoques tradicionales en lo que respecta a la reivindicación del uso de la L1 como punto de apoyo para la adquisición de una L2.

¹¹ En español AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), en inglés CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Entre estos enfoques, podemos encontrar la *Didactique Intégrée des Langues* (en adelante DIL), cuya propuesta excede al trabajo que nos proponemos realizar aquí, sin embargo algunos de sus principios pueden ser útiles. En el *Cadre de Référence pour les approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP), Michel Candelier define a la DIL como un enfoque que ayuda a la persona que aprende a “establecer conexiones entre un número limitado de lenguas que se busca enseñar en una situación de enseñanza-aprendizaje (...) El objetivo es apoyarse en la primera lengua (...) para facilitar el acceso a una primera lengua extranjera” (Candelier et al., 2010:5).¹² La DIL se basa en el presupuesto de que los/as docentes de L2 pueden apoyarse en las similitudes existentes entre L1 y L2 para que los/as alumnos/as desarrollen estrategias de traspaso de estructuras, de nociones, de metalenguaje de una lengua a la otra, al mismo tiempo que reconocen las diferencias entre los dos (o más) sistemas lingüísticos, lo que contribuye también a desarrollar una noción más abstracta del funcionamiento de las lenguas. (Cavalli, 2005)

Por otro lado, otra noción salida del campo de investigación de la enseñanza bilingüe a que haremos mención es la de *Alternance codique* entre L1 y L2.

Mariella Causa (2011) define esta noción como el uso alternado de L1 y L2, conservando las formas de las dos lenguas, es decir, sin que los dos sistemas lingüísticos se confundan. No se trata de pasajes aleatorios, de una “mezcla” entre las lenguas, sino de pasajes que responden a una intención de parte del locutor, de una alternancia razonada, guiada por el/la docente.

La autora señala que existen dos tipos de alternancia: la micro alternancia y la alternancia secuencial o meso alternancia. La primera se refiere a un uso no programado, que se produce durante el desarrollo de la clase de manera espontánea cuando, por ejemplo, el/la alumno/a hace una pregunta al/a la docente y no es capaz de encontrar las palabras para expresarse.

Por otro lado, cuando hablamos de meso alternancia, hablamos de una alternancia programada de secuencias monolingües enteras en L1 y en L2 en una misma secuencia. El/la docente selecciona documentos o planifica exposiciones en las dos lenguas para favorecer un trabajo de entrecruzamiento, de puesta en relación, de diferentes entradas a un mismo contenido. El objetivo es desarrollar la capacidad de comprender una noción:

¹² « ...établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire (...) Le but est alors de prendre appui sur la langue première (...) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère » La traducción es nuestra.

Se caracteriza por elegir, para la enseñanza/aprendizaje de una noción, de un concepto, poner en relación, cruzar documentos, actividades, formulaciones, síntesis, en las dos lenguas involucradas, también <este enfoque> elige variar las entradas metodológicas, todo esto con vistas a enriquecer el saber y saber hacer, tanto disciplinarios como lingüísticos. (Causa, 2011:61)¹³

Jean Duverger (2007) sostiene que es en este tipo de alternancia donde se pone en juego el uso planificado, didactizado, de la *alternance codique* por parte del/la docente, y propone un esquema general posible para ponerla en práctica. El criterio que toma el autor en este esquema general es la etapa del desarrollo de la unidad didáctica de la que se trate. En cada etapa, hay diferentes procesos cognitivos y competencias implicadas, y para cada proceso es más conveniente el tratamiento en una lengua o en la otra. Por ejemplo, la primera etapa de movilización de las representaciones debe hacerse en L1, ya que “estas representaciones, imágenes, ideas, fueron vividas y construidas en L1”¹⁴ (Duverger, 2007: 5).

Por otro lado, Causa (2016), en una entrevista para el sitio web Label France Éducation, dice que podemos sacar provecho de la *alternance codique* si consideramos a L1 como un *mediador*, como un punto de apoyo para llegar a la L2. Dado que es habitual que los/as alumnos/as de una lengua extranjera desarrollen más rápidamente la competencia de comprensión que la de producción, y que ellos y ellas pueden haber comprendido una noción pero no tienen los medios lingüísticos para expresarla, podemos apoyarnos en la L1 para facilitar ese pasaje de la comprensión a la producción, obteniendo igualmente un rédito lingüístico.

Ya que nuestro trabajo no se centra en la conceptualización gramatical de un contenido lingüístico específico, sino que se trata más bien de trabajar aspectos de orden sociocultural transmitidos por la L2, consideramos que sería provechoso apoyarnos en la L1 para facilitar el acceso a los contenidos transversales, proponiendo así, un trabajo de complementariedad entre las dos lenguas.

¹³ « Elle a toujours pour caractéristique commune de prendre le parti, pour l'enseignement/apprentissage d'une notion, d'un concept, de mettre en relation et croiser des documents, des activités, des formulations, des synthèses dans les deux langues concernées, de varier aussi les entrées méthodologiques, tout ceci dans la perspective d'enrichir les savoirs et savoir-faire, tant disciplinaires que linguistiques ». La traducción es nuestra

¹⁴ «...c'est en L1 qui ont été vécues et que se sont construites ces représentations, images et idées.» La traducción es nuestra.

▪ *Aportes de la teoría de géneros de textos de J.P. Bronckart*

La *tâche* que vamos a proponer al final de nuestra secuencia didáctica será un afiche informativo en francés. Para esto, deberemos brindar a los/as alumnos/as, además de contenidos lingüísticos, algunos elementos de orden discursivo propios del género *afiche informativo* que queremos que produzcan. En lo que respecta a nuestro trabajo en este punto, vamos a tomar algunos conceptos provenientes de la teoría de textos de Jean-Paul Bronckart.

Según este autor, los géneros de texto son modelos que presentan ciertas regularidades formales de los cuales los textos empíricos son actualizaciones. En otras palabras, cada vez que alguien produce un texto, tiene esos modelos disponibles para actualizarlos en un texto concreto, según cuáles sean sus intenciones (Bronckart, 1997).

El enfoque de Bronckart se propone hacer un análisis de la arquitectura interna de los textos, la cual tiene diferentes niveles. El nivel más profundo es la *infraestructura* del texto, que está compuesta por el plan general del texto, los tipos de discurso y las secuencias textuales.

Puntualmente, para nuestro trabajo, el concepto que nos interesa es el de secuencias textuales. Entendemos por secuencia textual ciertas formas convencionales de planificación de enunciados. Cuando producimos un texto, procedemos a una reestructuración de los conocimientos a propósito de un contenido temático que tenemos en la memoria (Bronckart llama a esto la *macroestructura*). Esta reestructuración toma diferentes formas de acuerdo a las intenciones de quien produce el texto. Existe un repertorio de secuencias de número limitado: se trata de las secuencias *narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa, dialógica* e *instruccional*. Cada una de estas secuencias se caracteriza por presentar diferentes *fases*, que se organizan tomando un criterio diferente según la lógica interna de la secuencia. Por ejemplo: la secuencia narrativa se basa en un orden lineal, la secuencia descriptiva se basa en un orden jerárquico o vertical de los aspectos que se describe, etc. Siempre hay una secuencia dominante pero también puede haber otras secuencias insertas de otros tipos.

Nuestro producto final será un afiche informativo, que servirá de soporte para una futura exposición oral. Las características de este género son la presencia de imágenes ilustrativas, de un título, de enunciados cortos y simples y de un eslogan. La secuencia

dominante sería descriptiva, la cual, según Bronckart se organiza siguiendo un orden jerárquico, donde encontramos una fase de anclaje “en la cual el tema de la descripción es señalado, generalmente por una forma nominal o tema-título” (Bronckart, 1997:225)¹⁵, y una fase de aspectualización, “en la cual son enumerados los distintos aspectos del tema. De este modo, el tema se encuentra descompuesto en partes” (Bronckart, 1997:225).¹⁶

Al interior de la secuencia descriptiva, podemos encontrar un eslogan, que tiene como finalidad llevar al/la receptor/a a actuar, lo que lo aproxima a una secuencia instruccional. Sin embargo, dado que solo se trata de una frase, no podemos hablar de una verdadera secuencia sino, más bien, de un grado cero de la secuencia instruccional que está inserta.

¹⁵ « dans laquelle le thème de la description est signalé, généralement par une forme nominale ou thème-titre ». La traducción es nuestra.

¹⁶ « dans laquelle les divers aspects du thème sont énumérés. Le thème se trouve ainsi décomposé en parties. »

METODOLOGÍA

Grupo sujeto y modo de investigación

Recordemos que el grupo con el que realizamos nuestra práctica era un segundo año del nivel secundario, compuesto de 21 alumnos y alumnas de un rango de edad entre 14 a 17 años. El nivel de francés correspondía a un A1 (*CECR*), la mayoría de ellos y ellas habían tenido el primer contacto con la lengua el año anterior, en primer año. Había dos alumnos provenientes de otras instituciones, por lo tanto, de nivel debutante.

En general, se trataba de un grupo bastante reticente y pudimos observar desde el principio un trato hostil de parte de los varones hacia sus compañeras mujeres, hacia la profesora co-formadora y hacia nosotras.

Para nuestro trabajo, adoptamos una metodología de investigación teórico-práctica. Como no se trata de una experiencia en el terreno, haremos un análisis de la propuesta didáctica a la luz de los conceptos y nociones propuestos en la justificación teórica.

Selección de los medios

Medios de intervención

La intervención que se propone consta de una secuencia didáctica, en la cual vamos a abordar los fundamentos y procedimientos del lenguaje inclusivo en francés. El enfoque adoptado es la *perspective actionnelle*, la cual tiene la *tâche* como dispositivo articulador. Esta propuesta no se ha puesto en práctica pero constituye una posible respuesta a nuestra problemática.

Medios de evaluación

Para obtener información sobre nuestra problemática, recurrimos a diferentes técnicas de recopilación de datos.

- La observación participante

Dado que nuestra problemática fue detectada en el transcurso de nuestra práctica, es decir que no fue definida previamente, no fue posible llevar a cabo una observación estructurada. Sin embargo, hemos podido advertir, desde nuestros primeros contactos con el grupo, algunos elementos relativos a nuestra problemática (actitudes hostiles de parte de los varones hacia las mujeres de la clase, comentarios explícitamente misóginos).

- Entrevistas formales

Una vez definida la situación problemática, pudimos proceder a realizar entrevistas formales con la profesora co formadora y con la vicedirectora de la institución. A continuación, detallamos los puntos que retuvimos a partir de estas entrevistas.

Entrevista a la profesora co formadora:

- No trabaja los contenidos de ESI en clase.
- No pudo precisar, pero sabe que en la institución se trabaja la ESI; mencionó unas jornadas que tuvieron lugar por disposición ministerial, con material distribuido por el Ministerio de educación.

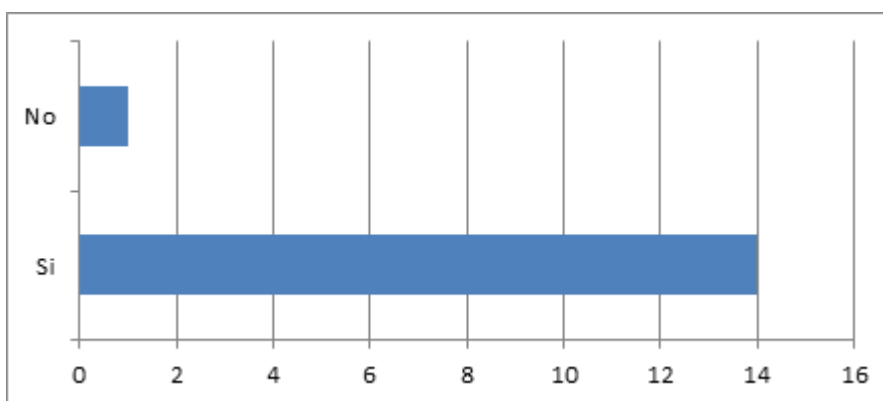
Entrevista a la vicedirectora:

- En la institución se trabaja la ESI de manera transversal (espacios curriculares de Biología, Lengua y Literatura, Filosofía, Formación Ética). No existe un espacio curricular específico, aunque hay docentes y autoridades que se inclinan por su implementación para lograr un trabajo más intensivo.
- El alumnado de la institución ha manifestado la importancia de trabajar la ESI. Hay un centro de estudiantes que organiza actividades y solicita con frecuencia a las autoridades la incorporación de la ESI en la currícula. En el año 2018 hubo una movilización particularmente importante debido a los debates sobre la ley de IVE.
- La institución ha realizado una jornada de ESI por iniciativa propia, anterior a aquella establecida por el Ministerio de educación.
- En la institución hay un grupo de docentes que se especializan en ESI.

- Encuesta escrita

Otro medio de evaluación que hemos utilizado fue la encuesta escrita al alumnado a propósito de algunos puntos relativos a la ESI. No obstante, hay que tener en cuenta que esta encuesta fue realizada en un estadio de nuestro trabajo en el cual la problemática no estaba aún bien definida. Es por eso que hay algunos puntos que no fueron de utilidad para nuestro proyecto.

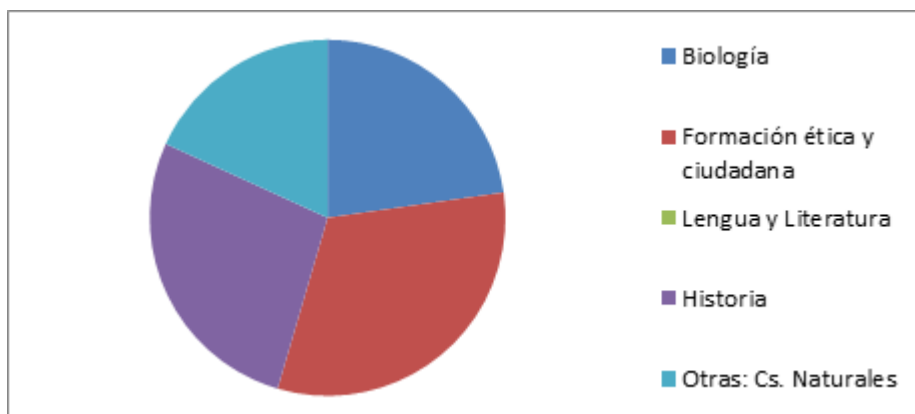
1. ¿Sabías que existe la Ley de Educación Sexual Integral?



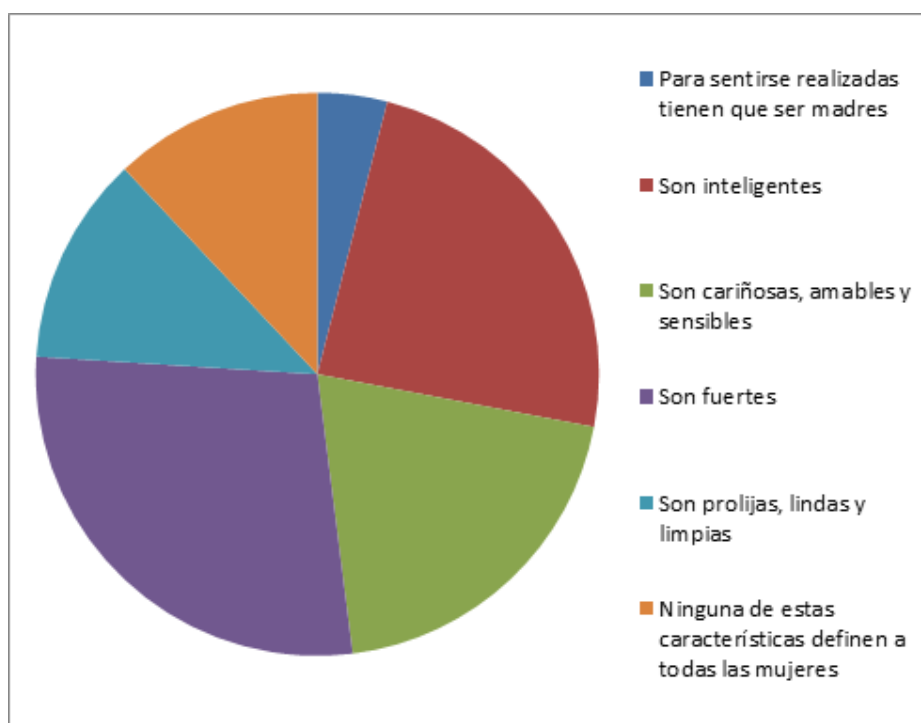
2. De los siguientes ejes temáticos, ¿cuáles pensás que forman parte del programa de ESI?



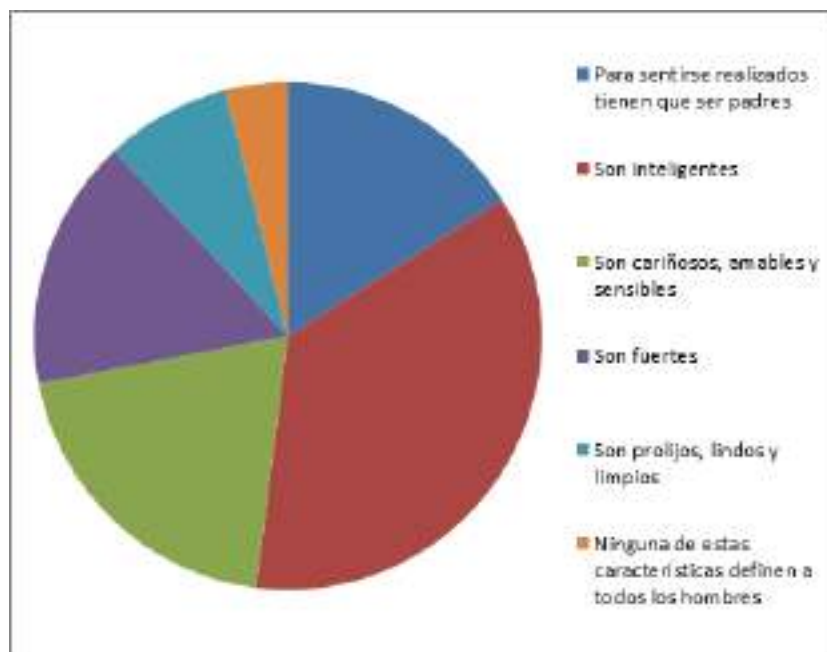
3. ¿En alguna materia de este año tocaron el tema de la sexualidad? Si respondiste que sí, ¿en qué materias?



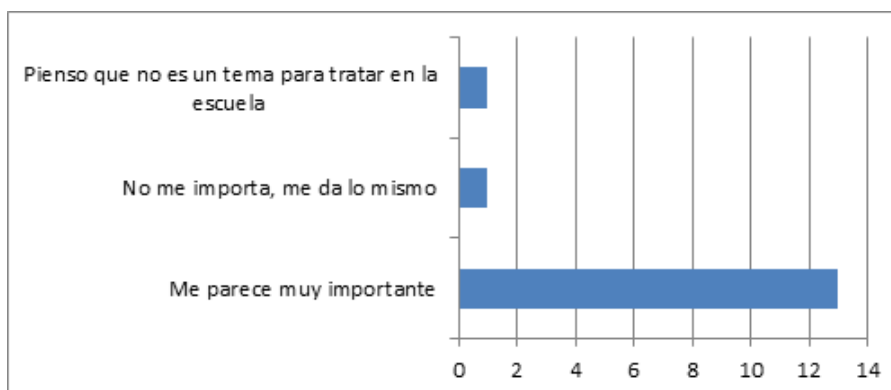
4. De las siguientes características, ¿cuáles opinás que describen a las mujeres y que son ciertas?



5. De las siguientes características, ¿cuáles opinas que describen a los hombres y que son ciertas?



6. ¿Qué opinas sobre que te den educación sexual en la escuela?



De estos resultados, se desprende que estos/as alumnos/as trabajaron contenidos respecto de los estereotipos de género y que saben lo que es la ESI. A partir de la segunda pregunta, podemos ver que asocian la ESI más que nada a la salud y a la reproducción, lo que podría indicar que las materias que trabajaron más la ESI son aquellas asociadas a las Ciencias Naturales.

De todos modos, parece haber cierto desfase entre lo que estos/as alumnos/as pueden enunciar, o los conocimientos teóricos con los que cuentan a propósito del tema, y la práctica, sus maneras de interactuar entre los géneros.

A pesar de este desfase, apostamos por la profundización de un trabajo que incorpore la ESI en las instituciones educativas como herramienta transformadora para eliminar las prácticas sexistas.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Clase: 2º año Nivel Secundario

Nivel de francés: A1

Edad de los alumnos y alumnas: 14-15 años

Tâche: Crear un afiche informativo sobre el lenguaje inclusivo en francés para ser presentado en la jornada de ESI. Este afiche también será utilizado como punto de partida para un trabajo de reflexión más profundo a propósito del androcentrismo en el lenguaje en clase de L1 (Lengua y Literatura).

Objetivos socioculturales: Conocer el debate actual en la sociedad francesa sobre el lenguaje inclusivo, conocer la existencia de la Academia Francesa.

Objetivos transversales (con el espacio curricular de Lengua y Literatura): Reflexionar acerca del lenguaje y su relación con la sociedad, sentar las bases para una reflexión sobre el androcentrismo presente en la lengua y en otros productos culturales.

Objetivos comunicativos: Comprender documentos escritos en lengua extranjera, comprender un documento audiovisual, seleccionar información de un documento en lengua extranjera, crear un afiche informativo en lengua extranjera.

Objetivos lingüísticos: El léxico de las profesiones y los oficios, los procedimientos propuestos en lengua francesa para el lenguaje inclusivo.

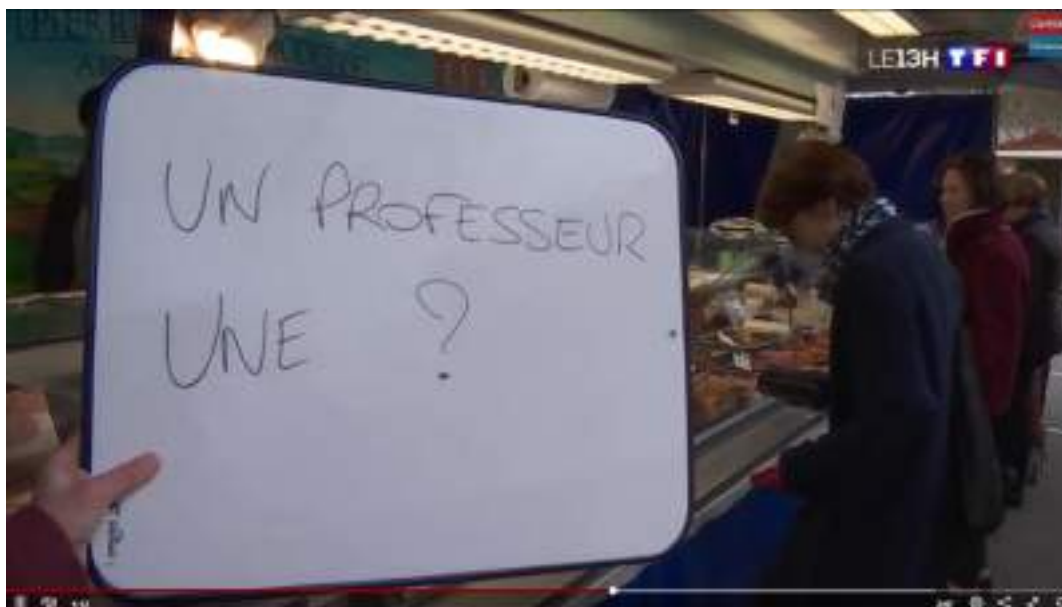
OBSERVACIÓN: Las soluciones de las actividades están indicadas en cursiva.

Actividad 1: Sensibilización al tema

Desarrollo:

En esta actividad propongo una presentación y un análisis de algunas imágenes extraídas de medios franceses que anticipan el tema del debate sobre la feminización de los sustantivos de oficios y profesiones. Voy a imprimir las imágenes y ponerlas en sobres con una consigna diferente para cada una. La clase va a dividirse en grupos y cada grupo elegirá un sobre. Los alumnos y las alumnas deberán responder a la consigna del sobre elegido. Les daré 10 minutos para discutir sobre el tema y luego cada grupo va a presentar su imagen a la clase entera y va a comentar la consigna con la solución propuesta en español.

Enveloppe 1



- a) Pourquoi il y a un signe d'interrogation (?) pour le féminin de « professeur » ?
- b) Quel est le féminin de “professeur” selon la règle que vous avez apprise ?¹⁷

¹⁷¿Por qué hay un signo de interrogación en el femenino de “professeur”? / ¿Cuál es el femenino de “professeur” según la regla que aprendieron?

Enveloppe 2



Consignes :

- Pourquoi pensez-vous que l'image est absurde ? Est-ce que la phrase de l'affiche se correspond avec ce que la fille imagine ?
- La phrase "Le ministre est enceinte" est le titre d'un livre d'un auteur français. Voilà la couverture de ce livre :



- Avec la correction de l'article, la phrase a du sens ? Pourquoi ?¹⁸

¹⁸¿Por qué piensan que la imagen es absurda? ¿La frase del afiche se corresponde con lo que piensa la chica? / La frase "Le ministre est enceinte" ("el ministro está embarazado") es el título de un libro de un autor francés. Miren la tapa del libro. / Con la corrección del artículo, ¿la frase tiene sentido? ¿Por qué?

Enveloppe 3

The image shows a screenshot of the L'Obs website. The main headline is "Faut-il dire 'madame LE président' ou 'madame LA présidente' ?". Below the headline is a photo of a man in a suit. To the right of the photo is a "FIL INFO" section with a list of news items. At the bottom, there is a "HUFFPOST" banner and a section titled "ACTUALITÉS" with the headline "Féminisation des titres : Madame 'le' ou 'la' ministre ? Le débat divise toujours l'Assemblée". Below this is a photo of a woman in a blue jacket. To the right of the photo is a "ON EN PARLE" section with two items: "Sibeth Ndiaye joue sa permutation après la démission de Stagg" and "Elisabeth Borne rattrapée par le 'travaux fantôme' Perpignan-Toulon".

Consignes :

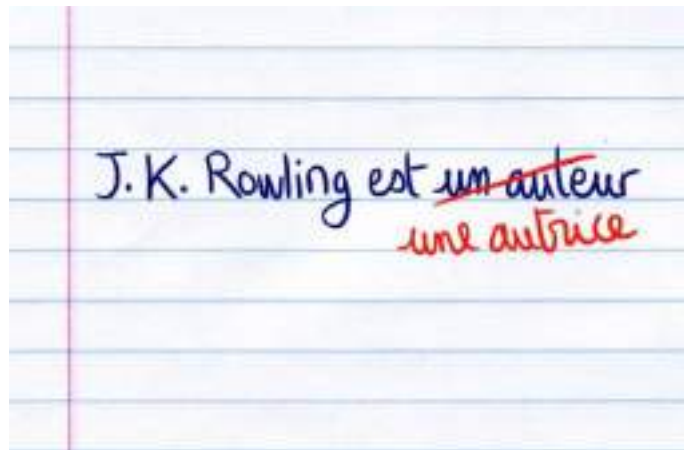
a) Qu'est-ce que vous voyez dans ces images ?

- Des opinions des lecteurs
- *Des nouvelles sur un journal*
- Des annonces publicitaires

b) Qu'est-ce que vous imaginez ? Quel est le thème du débat ?¹⁹

¹⁹¿Qué es lo que ven en estas imágenes? [Opiniones de lectores/as -Noticias sacadas de un diario - Publicidades] ¿Qué imaginan ustedes? ¿Cuál es el tema del debate?

Enveloppe 4



a) Pourquoi pensez-vous que dans l'image l'expression "un auteur" est barrée et corrigée ?



b) Lisez le titre de l'article de la première image et les titres des vidéos sur YouTube. Quel est alors le féminin du mot "auteur" ? Qu'en pensez-vous ?²⁰

²⁰¿Por qué piensan que en la imagen, la palabra "auteur" (autor) está tachada y corregida? / Lean el título del artículo de la primera imagen y los títulos de los videos de YouTube, ¿Cuál sería el femenino de la palabra *auteur*? ¿Qué piensan?

Actividad 2: Sensibilización al documento

Desarrollo:

Primero, voy a presentar al alumnado la entrada de una enciclopedia para el término “Academia francesa” y ellas y ellos tendrán que elegir, entre tres frases, la que mejor resume la definición.

Luego, voy a distribuirles copias que contienen ejemplos que ilustran algunas reglas de gramática, actuales o antiguas, y el alumnado deberá asociar el ejemplo con la regla que corresponda.

El trabajo se realizará de a dos y al final haremos una puesta en común en grupo. El objetivo de esta actividad es brindarles a las alumnas y a los alumnos algunos conceptos (como qué es la Academia Francesa, o la regla de concordancia de masculino universal) que les servirán para la comprensión del video.

Consignes :

A) Tu sais ce que c'est l'Académie Française ? Lis la définition de l'encyclopédie et choisis la meilleure phrase qui la résume :

DÉFINITIONS CITATIONS EVÉNEMENTS

académie française, locution

Sens 1

Linguistique L'Académie française est une institution qui est chargée de perfectionner, fixer et régler la langue française. Composée de personnalités issues du monde culturel français, cette institution fondée en 1635 est à l'origine des règles de la langue française.

- a) L'Académie Française est une institution qui enseigne le français.
- b) L'Académie Française est une institution qui fixe les règles du français.
- c) L'Académie Française est une institution qui enseigne l'histoire française.

B) Voici quelques exemples de règles actuelles et anciennes du français. Relie les exemples avec la règle qui convient.²¹

1)



a)



2)



b)



3)



c)



Solution : 1-c, 2-a, 3-b.

²¹¿Sabés qué es la Academia Francesa? Lé la definición de la enciclopedia y elegí la frase que mejor lo resuma. / Estos son algunos ejemplos de reglas actuales o antiguas del francés. Asociá los ejemplos con la regla que corresponda.

Actividad 3: Comprensión del documento audiovisual

Desarrollo:

Primero les voy a mostrar el título “*C’est quoi l’écriture inclusive?*” (¿Qué es la escritura inclusiva?) y voy a pedirles que respondan a esa pregunta según las ideas e informaciones que tengan sobre el lenguaje inclusivo.

Luego, vamos a leer en grupo la primera consigna y veremos el video una primera vez para que los alumnos y las alumnas completen la pregunta de opción múltiple. Una segunda vez para completar el verdadero o falso y, si llegara a ser necesario, lo veremos una tercera vez.

El trabajo se hará de manera individual y al final vamos a hacer una puesta en común en grupo.

Documento propuesto: <https://www.youtube.com/watch?v=fFdXTrV1tw4>

Consignes :

**A) D’abord, regarde le titre de la vidéo et imagine une réponse pour la question:
C’est quoi l’écriture inclusive ?**

B) Regarde la vidéo une fois et coche la bonne réponse :

1) Le principe de l’écriture inclusive est ...

a) obliger l’usage du féminin pour favoriser l’égalité entre les hommes et les femmes.

b) inclure le féminin dans la langue parce que les femmes sont plus importantes que les hommes.

c) *inclure le féminin dans la langue pour favoriser l’égalité entre les hommes et les femmes.*

2) Les exemples d'écriture inclusive nommés dans la vidéo sont...

- a) - On peut écrire « Mme. La maire » ou « la professeure ».
 - Remplacer le mot « Homme » par « humains ».
 - On peut écrire « les hommes et les femmes présentes »
 - Le masculin et le féminin dans le même mot avec un point au milieu.
- b) - On peut écrire « Mme. La maire » ou « la professeure ».
 - Remplacer le mot « Homme » par « humains ».
 - On peut écrire les « hommes et les femmes présentes ».
 - On peut écrire « tou·te·s » pour parler d'hommes et de femmes.
- c) - On peut écrire « Mme. La maire » ou « la professeure ».
 - Remplacer le mot « Homme » par « humains ».
 - On peut écrire les « hommes et les femmes présentes »

3) Quelques personnes n'acceptent pas l'écriture inclusive parce que...

- a) ils n'acceptent pas l'égalité entre les hommes et les femmes.
 b) l'écriture inclusive peut compliquer la lecture.
 c) l'écriture inclusive est ennuyeuse.

C) Vrai ou faux ?²²

	V	F
L'écriture inclusive consiste à supprimer le masculin de la langue française.		x
L'écriture inclusive veut la féminisation des noms de métiers.	x	
L'écriture inclusive veut supprimer la règle "le masculin l'emporte sur le féminin".	x	
C'est impossible de faire apparaître le masculin et le féminin dans un même mot.		x
L'écriture inclusive considère que les femmes sont plus importantes que les hommes.		x
L'Académie Française accepte l'écriture inclusive.		x

²²Primero, leé el título del video e imaginá una respuesta a la pregunta "¿Qué es la escritura inclusiva?" / Mirá el video una primera vez y elegí la respuesta correcta / Verdadero o falso.

Actividad 4: Reutilización

Desarrollo:

Después de ver el video, voy a proponer esta actividad de reutilización para asegurar la comprensión y la adquisición de los aspectos que los alumnos necesitarán para la manipulación de la información solicitada para la *tâche*.

Primero, voy a pedirles que asocien los ejemplos del video --que el alumnado ya extrajo durante la actividad de preguntas de opción múltiple-- con el nombre del procedimiento que corresponda.

Luego, les voy a pedir que “traduzcan” algunos enunciados al lenguaje inclusivo. El trabajo se hará de a dos y la puesta en común, en grupo.

Consignes:

A) Regarde les exemples d'écriture inclusive de la vidéo (point B.1 de l'activité antérieure) et complète les 4 procédés avec l'exemple qui convient :

Féminisation des noms de métiers

Exemple : *Mme. La maire ou la professeure.*

Remplacer « Hommes » pour des termes universels pour parler d'hommes et de femmes

Exemple : *Remplacer « Hommes » par « humains ».*

Supprimer la règle « le masculin l'emporte sur le féminin »

Exemple : *Les hommes et les femmes présentes.*

Inclure le féminin et le masculin dans un même mot séparés par un point

Exemple : *Les lecteur·trice·s et les citoyen·ne·s.*

B) Traduis ces phrases à l'écriture inclusive :²³

- a. Les assistants à la fête sont 12 hommes et 13 femmes.
Les assistant·e·s à la fête sont 12 hommes et 13 femmes.
- b. Les étudiants et les étudiantes sont contents.
Les étudiants et les étudiantes sont contentes/content·e·s.
- c. L'auteur du livre s'appelle Marguerite Yourcenar.
L'auteure/autrice du livre s'appelle Marguerite Yourcenar.
- d. L'Homme est un animal bipède.
L'humain est un animal bipède.
- e. Le président de la Croatie est une femme.
La présidente de la Croatie est une femme.

A) Mirá los ejemplos de escritura inclusiva del video (punto B.1. de la actividad anterior) y completá los 4 procedimientos con el ejemplo que corresponda. / B) Traducí estas frases a la escritura inclusiva.

Actividad 5: Reflexión

Desarrollo:

Esta actividad se hará en español. Voy a ubicar los bancos en círculo y voy a guiar la reflexión con algunas preguntas:

- ¿Qué piensan del lenguaje inclusivo? ¿Lo usan?

- ¿En Argentina se propone lo mismo que en Francia? (*Féminisation des noms de métiers, point milieu, modifier la règle des accords.*)

- Con respecto a las profesiones, ¿en castellano es igual que en francés?

- Volvamos a las imágenes de la actividad 1, ¿qué tienen en común las profesiones que no tienen femenino? ¿Por qué les parece que sí tienen femenino, por ejemplo, profesiones como actriz, peluquera, cantante y no lo tienen presidenta, jefa, médica?

- ¿Piensan que puede cambiar algo de la realidad la manera en la que hablamos?

- ¿Qué piensan ustedes de que la Academia no acepte muchas de las propuestas del lenguaje inclusivo?

- ¿Saben cuál es la institución que regula la lengua española? ¿Escucharon hablar de su opinión sobre el lenguaje inclusivo?

Actividad 6: *Tâche* final

Como anticipé al inicio de esta propuesta didáctica, voy a proponer como *tâche* final la creación de un afiche informativo sobre la escritura inclusiva en Francia. Este afiche será presentado en las jornadas de ESI que se realizan en el mes de noviembre en el establecimiento.

Como punto de partida, voy a proponer un trabajo sobre el género textual “afiche informativo” toda la clase entera. Voy a proyectar para toda la clase una infografía que contiene las partes constitutivas del género, pero a estas les faltan sus títulos o etiquetas. Voy a dividir la clase en 5 grupos (la conformación de los grupos será designada por mí, para favorecer el trabajo y la interacción entre las chicas y los varones) y voy a distribuir entre los grupos 5 cartones que contiene, cada uno, el título de una parte de la infografía.

Vamos a leer todos/as juntos/as la descripción de cada parte del afiche y el grupo que tenga el título de la parte leída debe levantar la mano. Yo completaré la infografía con el programa en línea Canva para obtener la versión final.

Después, haré la división de las tareas de cada grupo por sorteo. Dos grupos estarán encargados de entrar a un Padlet elaborado por mí, en el que les doy más información sobre los tres mecanismos principales que propone la escritura inclusiva en francés (<https://padlet.com/martinadegano89/ha01ltz628z0>.) Las alumnas y los alumnos deberán leer las informaciones y, con mi ayuda, extraerán la o las frases que consideren las más representativas para explicar el aspecto asignado.

Otro grupo estará a cargo de seleccionar imágenes que ilustren el tema para crear la parte gráfica del afiche. Para esto, les voy a dar un enlace para guiar la búsqueda.

Finalmente, otros dos grupos estarán a cargo de realizar el afiche con la información dada por sus compañeros. Para esto, dispondrán de la infografía trabajada anteriormente que les daré impresa con las indicaciones para crear un afiche informativo. Estos grupos estarán encargados también de seleccionar un eslogan entre algunos posibles que yo prepararé. Una vez terminado el afiche, para realizar un trabajo sobre el género, les haré reparar en la particularidad que tiene la frase del eslogan. y el resto del texto del afiche en cuanto a la intención (el eslogan busca que el lector realice una acción).

Consigne :

Maintenant nous allons créer tou.te.s ensemble une affiche informative sur l'écriture inclusive en français.

Étapes :

1. Vous savez ce que c'est une affiche informative ? Quelle est sa fonction ?
2. Nous lisons tous et toutes ensemble l'infographie sur les parties de l'affiche informative et complétons avec les titres qui manquent.
3. Deux groupes vont entrer sur le Padlet :
<https://padlet.com/martinadegano89/ha0lltz628z0>.
4. Lisez le texte du Padlet et sélectionnez la ou les phrases qui résument le mieux chaque procédé de l'écriture inclusive (chaque groupe lit un procédé différent)
5. Un autre groupe choisit les images de l'affiche.
6. Deux groupes différents auront l'infographie. Vous serez les dessinateurs et dessinatrices de la création de l'affiche avec le texte et les images sélectionnés par vos camarades.
7. Allons-y !²⁴

²⁴ Consigna: Ahora vamos a crear, todos y todas, un afiche informativo sobre la escritura inclusiva en francés.

Etapas:

1. ¿Sabes lo que es un afiche informativo? ¿Cuál es su función?
2. Leemos, todos y todas, la infografía sobre las partes del afiche informativo y la completamos con los títulos que faltan.
3. Dos grupos van a entrar al Padlet: <https://padlet.com/martinadegano89/ha0lltz628z0>.
4. Lean el texto del Padlet y seleccionen la o las frases que mejor resuman cada procedimiento de la escritura inclusiva (cada grupo lee un procedimiento diferente)
5. Otro grupo elige las imágenes del afiche.
6. Dos grupos diferentes tendrán la infografía. Serán los diseñadores y diseñadoras del afiche con el texto y las imágenes seleccionadas por sus compañeros y compañeras.
7. ¡A trabajar!

Infografía para guiar la concepción del afiche:

COMMENT CRÉER UNE AFFICHE INFORMATIVE

Une affiche informative est une manière de présenter l'information avec un format visuellement attrayant. Il y a du texte et des images.

Il exprime le thème auquel il est dédié.

Il est écrit en grand et visible.



Comme l'objectif de l'affiche est de transmettre une information de manière claire, on utilise des phrases informatives simples et faciles à comprendre.

Les images sont importantes dans les affiches parce qu'elles attirent l'attention et facilitent la transmission de l'information.

Les images sont importantes dans les affiches parce qu'elles attirent l'attention et facilitent la transmission de l'information.



Quelques affiches ont des slogans: des phrases courtes, créatives et attrayantes. Les slogans essaient de convaincre la personne qui lit l'affiche. Les phrases du slogan sont impératives. Par exemple: "Soyez conscient, soignez la planète"

Il y a une différence entre une affiche informative et une affiche artistique.

Une affiche informative a pour but de transmettre de l'information de manière claire et attrayante.





Enlace para la búsqueda de imágenes:

https://www.google.com/search?newwindow=1&rlz=1C1GCEA_enAR857AR857&biw=1360&bih=625&tbm=isch&sa=1&ei=V1JTXeLbBZu95OUP_pCZeA&q=ecriture+inclusive+egalite+homme+femmes&oq=ecriture+inclusive+egalite+homme+femmes&gs_l=img.3...12356.18393..18514...0.0..1.529.3278.12j5j1j1j1j1.....0....1..gws-wiz-img.....0i30j0i5i30j0i8i30.xFXmL04oVg4&ved=0ahUKEwii46WZioHkAhWbHrkGHX5IBg8Q4dUDCAY&uact=5

Eslóganes possibles:

Pour une société plus juste

**Stop à l'invisibilisation des
femmes**

Tous et toutes inclu·e·s

Égalité pour tous et toutes

De tout pour tou·te·s

**Stop aux discriminations
sexistes**

ANÁLISIS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

En esta sección, haremos un análisis de nuestra propuesta didáctica a la luz de lo expuesto en la justificación teórica. Para esto, haremos un repaso de los conceptos y nociones principales que sostienen nuestro trabajo y mostraremos de qué manera aparecen en las actividades propuestas.

Para empezar, podemos señalar que toda la propuesta está justificada por la importancia que, consideramos, tienen los saberes aprendidos en la escuela, en tanto que herramientas para intervenir en las problemáticas sociales. En lo que respecta a la ESI, se trata de educar a la población con perspectiva de género para garantizar –o al menos, proveer los elementos que buscan garantizar– la lucha contra las desigualdades entre los roles de género y la discriminación sexista (Faur, 2007). Más concretamente, el concepto clave que tomamos para esta intervención es el concepto de androcentrismo en el lenguaje (Moreno Sardá, 1986).

Androcentrismo en el lenguaje

Como hemos mencionado anteriormente, el androcentrismo se ve reflejado en la lengua a través de diferentes mecanismos, entre los cuales, los principales son: las reglas de concordancia, el uso del término “Hombre” como hiperónimo de la especie humana y el vacío léxico de formas femeninas para ciertas profesiones que generalmente implican lugares de poder o de prestigio social (Bengoechea Bartolomé, 2015). Esta noción está presente en todas las actividades, dado que se trata del contenido transversal de ESI abordado en los dos espacios curriculares.

La actividad 1 tiene como finalidad didáctica sensibilizar a los alumnos sobre el tema del lenguaje inclusivo. Aquí proponemos empezar nuestra secuencia por imágenes que representan el debate sobre la feminización de los sustantivos de profesiones en Francia para dar continuidad a un contenido lingüístico, prerequisite para esta propuesta (sustantivos de profesión). A esta finalidad didáctica, añadimos la de manifestar la inexistencia o la falta de acuerdo con respecto al femenino del léxico de las profesiones y el debate actual sobre el tema.

Luego, en el punto B de la actividad 2, proponemos una actividad que presenta algunas reglas del francés establecidas por la Academia Francesa –antiguas o actuales– que dan cuenta de los tres mecanismos que hemos identificado como prácticas de sexismo en el lenguaje. Desde el punto de vista didáctico, se trata de presentar algunos conceptos que van a facilitar la comprensión de la actividad siguiente.

Más abajo, en la actividad 3, el video que constituye el documento para la comprensión audiovisual presenta todos los mecanismos que se propone en lengua francesa para evitar un uso androcéntrico del lenguaje. El objetivo de esta actividad es exponer la información sobre el lenguaje inclusivo en francés: objetivos, procedimientos, situación con respecto a la regulación, limitaciones. Esta información será objeto de debate durante la actividad de reflexión.

En la actividad 4, actividad de reutilización desde el punto de vista didáctico, el alumnado debe probar la comprensión y la adquisición de la información proporcionada por el documento audiovisual. Aquí, los procedimientos del lenguaje inclusivo son explicitados (punto A), y deben ser aplicados a una serie de enunciados (punto B).

La actividad 5 es la más importante en lo que respecta al objetivo general de nuestro trabajo, ya que aquí se intenta suscitar una reflexión sobre el androcentrismo en el lenguaje. Por medio de algunas preguntas, buscamos guiar la reflexión y el intercambio hacia: la invisibilización de la experiencia femenina que comporta el vacío léxico de los sustantivos de profesión, los mecanismos que propone la lengua española para un uso no sexista de la lengua, la reflexión a propósito de los organismo reguladores de las lenguas, como la Academia Francesa o la Real Academia Española, la injerencia que puede o no tener la manera de la que hablamos en la realidad y en las relaciones de asimetría que existen entre los géneros, etc.

Finalmente, a través de la *tâche*, los alumnos y las alumnas deben reflejar los contenidos trabajados (objetivo, fundamentos y procedimientos del lenguaje inclusivo) en un producto escrito.

Didactique Intégrée des Langues y Alternance codique

En nuestra propuesta, estos dos conceptos provenientes de los estudios del bilingüismo también tienen un lugar importante. Como ya hemos anticipado, y dado que

nuestra propuesta didáctica no se centra en contenidos estrictamente lingüísticos, hemos recurrido a la L1 en varias oportunidades.

Primero, en la actividad 1, el alumnado debe comprender las preguntas y el contenido de las imágenes en L2 pero deben responder en L1. Recordemos lo propuesto por Duverger (2007) sobre la etapa de sensibilización, como es el caso de esta actividad: es preferible utilizar la L1 dado que estamos evocando representaciones, conocimientos preexistentes, que fueron construidos en esta lengua. En este caso en particular, buscamos movilizar las resonancias que los alumnos y las alumnas pueden encontrar en estas imágenes de los conocimientos que poseen a propósito del lenguaje inclusivo. Además, aquí también nos valemos de lo que propone Causa (2016) sobre el uso de la L1 como mediador para hacer pasar nociones en una etapa del aprendizaje en la cual el alumno o la alumna es capaz de comprender, pero no aún de expresar sus ideas. La finalidad principal de esta actividad es que los alumnos y las alumnas interpreten estas imágenes y expongan sus interpretaciones a sus compañeros y compañeras, por lo cual no queremos que la lengua sea una barrera para la expresión.

Después, la actividad 5, la actividad de reflexión, se hará enteramente en L1 ya que los procesos cognitivos implicados están ligados a la puesta en relación, a la evocación de contenidos referenciales, a comparaciones, a la reflexión, y es importante que los alumnos y las alumnas puedan expresar sus ideas sin estar limitados/as por el obstáculo de la lengua. Aquí también nos servimos de los principios de la DIL, dado que proponemos comparaciones entre los mecanismos habilitados por la L1 y por la L2 para evitar un uso sexista del lenguaje. Buscamos aquí reflexiones más abstractas sobre el funcionamiento de las lenguas (Cavalli, 2005).

La tâche

Como mencionamos más arriba, la *tâche* es el dispositivo que organiza nuestra propuesta: desde el principio trabajamos con los procedimientos propuestos en francés para el lenguaje inclusivo. Al final de un trabajo progresivo (presentación, explicitación, reutilización, comparación con L1), el alumnado debe reflejar esos procedimientos en un producto creado por ellos y ellas.

En la actividad 6, donde presentamos la *tâche*, proponemos dividir las diferentes acciones necesarias para lograr el producto final: algunos grupos están a cargo de leer y de

extraer la información escrita en un Padlet, otros de seleccionar el contenido gráfico (las imágenes) y otros de leer la infografía que indica los diferentes elementos que componen un afiche informativo. Todos estos grupos se reunirán una vez terminadas sus tareas correspondientes y las harán converger en una única producción. Podemos ver aquí cómo se concreta lo postulado por el *Conseil de l'Europe* (2015) sobre la *tâche*, que implica un trabajo colectivo, donde los alumnos y las alumnas deben movilizar diferentes competencias, además de la lingüística, para obtener un producto común.

Por otro lado, otro eje importante de la *tâche* es que tiene como objetivo producir un resultado determinado en la realidad: en la *perspective actionnelle*, los alumnos y las alumnas son considerados/as como “actores sociales que deben cumplir determinadas tareas” (*Conseil de l'Europe*, 2015:15). Esto se ve reflejado en el hecho de que este afiche será presentado y enriquecido en la clase de Lengua y Literatura, y más tarde en la jornada de ESI. Por lo tanto, la finalidad de la *tâche* no se ciñe a los límites del aula.

La transversalidad

Como ya hemos anticipado en la justificación teórica, el trabajo transversal está indicado en los *Lineamientos curriculares de ESI* (Ministerio de educación, 2008). Concretamente en nuestro trabajo, la actividad 6 funciona como un “puente” que habilita el trabajo transversal con la materia Lengua y Literatura, en la que el o la docente tiene más posibilidades de ampliar el trabajo de reflexión y de mirada crítica sobre el androcentrismo en el lenguaje (más allá del lenguaje inclusivo) que nos proponemos como fin último de este trabajo.

La teoría de los géneros de texto

Los aspectos que hemos tomado de esta teoría se ven en la actividad 6: el trabajo colectivo del alumnado tiene como producto final un afiche informativo. Hemos tomado este género y analizado su infraestructura textual para descomponerla en sus elementos constitutivos, los cuales son presentados a los alumnos y a las alumnas en la infografía para que logren crear el afiche.

Retomamos el concepto de secuencia textual (Bronckart, 1997) desarrollado más arriba; se trata de formas convencionales de planificación de un texto, la manera en la que

reestructuramos la información temática de la que disponemos (o macroestructura) para producir un texto concreto. En nuestro caso, la macroestructura es el lenguaje inclusivo, información provista por el contenido del Padlet. Luego, el texto será organizado según una secuencia explicativa y será insertado un eslogan que tiene una intención instruccional. En la última etapa de la *tâche*, hacemos que los alumnos y las alumnas observen en esta particularidad del eslogan.

CONCLUSIONES

Para concluir nuestro trabajo, haremos un repaso de la situación problemática que suscitó nuestro proyecto de intervención. En el marco de la práctica pre-profesional del cuarto año del Profesorado de francés, compartimos un año lectivo con un segundo año de nivel secundario, en el que detectamos actitudes y comentarios misóginos de parte de los varones y una relación hostil entre varones y mujeres. De ahí nuestra problemática de partida: “¿En qué elementos didácticos podemos basar la integración de materias lingüísticas a través de un contenido transversal de ESI?”. Aquí, el contenido de ESI que hemos elegido es el lenguaje inclusivo en francés para dar lugar a un trabajo de reflexión sobre el androcentrismo en el lenguaje. Como intento de respuesta, creamos una propuesta didáctica que trata este contenido, basado en la *tâche*, la *Alternance codique* y la *Didactique Intégrée des Langues*, y la teoría de géneros de texto de J.-P. Bronckart.

En cuanto a las limitaciones de este proyecto, quisiéramos mencionar, en primer lugar, el hecho de que la secuencia no fue puesta en práctica, ya que fue creada al final de nuestro año de pasantía. Esta situación nos ha impedido evaluar sus resultados y hacer eventuales modificaciones y ajustes que pueden surgir durante el trabajo en clase. Por otro lado, podemos mencionar el hecho de que el Programa nacional y los *Lineamientos curriculares de ESI* no consideran particularmente los espacios de Lenguas extranjeras, es por eso que debimos basarnos en los lineamientos propuestos para otra materia lingüística. Finalmente, consideramos que a partir de este trabajo hay otras cuestiones que pueden desencadenarse. Si bien, a partir de la *Alternance codique* y la DIL, justificamos el recurso a la lengua materna, sería interesante preguntarnos acerca de cómo hacer para incluir la competencia de producción oral e introducir más secuencias en lengua extranjera en el intercambio con el alumnado.

Por otra parte, nos preguntamos también acerca de un medio de evaluación que pueda darnos una indicación de la eficacia de este tipo de trabajo en su fin último, es decir, sobre la situación problemática detectada.

Consideramos igualmente que a partir de este trabajo sería interesante proponer nuevas intervenciones relativas a esta problemática, pero trabajando junto con otros espacios curriculares, como Historia, Filosofía o Formación Ética y Ciudadana.

Para concluir, queremos mencionar que consideramos el lenguaje inclusivo como una herramienta para visibilizar el androcentrismo existente en determinados productos y prácticas culturales, pero no es suficiente presentarlo sin hacer mención de los fundamentos teóricos que lo sostienen. No se trata de ningún modo de un contenido prescriptivo y su uso no es obligatorio, todo lo contrario: se trata de una alternativa que podemos elegir usar o no. Nuestra intención es ayudar a desarrollar en nuestros alumnos y nuestras alumnas la reflexión y la mirada crítica que considera la perspectiva de género.

BIBLIOGRAFÍA Y SITOGRAFÍA

Bibliografía

- Bengoechea Bartolomé, M. (2015): “Introducción” et “Género y representación: la política del nombre.” dans *Lengua y género*. Madrid, Espagne: Síntesis.
- Bronckart, J.-P. (1997): “Séquences et autres formes de planification” dans *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris, France: Delachaux et Niestlé.
- Causa, M (2006): “Enseignement-apprentissage de/en langue(s): pratiques pédagogiques inclusives et formation intégrée” dans Borg, S., Cheggour, M, Desrochers, N., Gajo, L., Larivière, V. et Vlad, M.: *L’Université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique*. Paris, France: Éditions des archives contemporaines.
- Causa, M (2011) : « L’alternance des langues dans l’enseignement bilingue » dans *Enseignement bilingue. Le professeur de Discipline Non Linguistique*. Brochure collective réalisée par l’Association pour le Développement de l’Enseignement Bi/plurilingue (ADEB).
- Cavalier, M *et al.* (2010): *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Conseil de l’Europe.
- Cavalli, M. 2005, *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d’Aoste*. Paris, France: Didier-CREDIF.
- Conseil de l’Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.
- Duverger, J. (2007): « Didactiser l’alternance des langues en cours de DNL », *Tréma [En ligne]*, N°28. Consulté sur: <http://journals.openedition.org/trema/302>
- Duverger, J. (2011) : « Une trame méthodologique d’alternance séquentielle des langues » dans *Enseignement bilingue. Le professeur de Discipline Non Linguistique*. Brochure collective réalisée par l’Association pour le Développement de l’Enseignement Bi/plurilingue (ADEB).
- Faur, E. (2007): “La educación en sexualidad” dans *El Monitor de la Educación*, N° 11.
- Loi n°26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, du 4 octobre 2006 (J.O. 23 octobre 2006)

- Meana Suárez, T. (2002): *Sexismo en el lenguaje*. Valence, Espagne: Ayuntamiento de Quart de Poblet.
- Moreno Sardá, A. (1987): “¿Sexismo o androcentrismo?” dans *El arquetipo viril protagonista de la historia*. Barcelone, Espagne: laSal.
- Morgade, G. (2006): “Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela” dans *Novedades educativas*, N° 184.
- Résolution n°340/18 du Conseil Fédéral d'Éducation, du 22 mai 2018.

Sitografía

- Causa, M. (22 août, 2016): Entretien vidéo pour le site du LabelFranceÉducation. Consulté sur: <http://lefeldubilingue.org/fiches-pratiques/articulation-11-12-en-cours-de-dnl>
- De Féo, A. (1 février 2018) “Pourquoi on n’a aucun mal à dire coiffeuse et beaucoup plus à dire professeuse”. Slate. Consulté sur: <https://www.slate.fr/story/156221/feminisation-metiers-pouvoir?amp> le 2/08/2019.
- García Meseguer, A. (2001, mars) “¿Es sexista la lengua española?” *Panace@ Vol. 2, N°3* pp. 20-34. Consulté sur: https://www.tremédica.org/wp-content/uploads/n3_GarciaMeseguer.pdf
- Ministère de l'Éducation (2008): *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. consulté sur: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi-lineamientos_2018-web.pdf
- Michard, C. (1999, février): “Humain vs. Femelle: deux poids deux mesures dans la catégorisation du sexe en français.” *Nouvelles Questions Féministes, Vol. 20, N° 1* pp. 53-95. Consulté sur: <https://www.jstor.org/stable/40619694?origin=JSTOR-pdf>
- Rérolle, R. (28 février 2019) “L'Académie se résout à la féminisation des noms de métiers”. Le Monde. Consulté sur: https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/02/28/l-academie-francaise-se-resout-a-la-feminisation-des-noms-de-metiers_5429632_3224.html le 2/08/2019.

- Rispaïl, M. (25 novembre 2015) « Éliane Viennot, Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! Petite histoire des résistances de la langue française », *Lidil [En ligne]*, 49. Consulté sur : <http://journals.openedition.org/lidil/3530>

L'ECRITURE INCLUSIVE EN CLASSE DE FRANÇAIS

LANGUE-CULTURE ETRANGERE

Martina Degano

Cuadernos de Cátedra

Le travail ici présenté est le résultat d'une recherche théorique-pratique, réalisée en 2019, dans le cadre du cours *Séminaire d'Intégration et Synthèse*, de la quatrième année du Professorat de Français pour le Niveau Secondaire (Institut d'Éducation Supérieure N°28 « Olga Cossettini », de Rosario), assurée par la professeure Mariel Buscaglia.

INDEX

61	Introduction
63	La problématique Description du contexte Définition du problème Objectif du projet Justification théorique
78	Méthodologie Groupe-sujets et mode d'investigation Sélection des moyens
84	Proposition didactique
100	Analyse de la proposition didactique
104	Conclusions
106	Bibliographie et sitographie

INTRODUCTION

En 2006 le Parlement argentin sanctionne la Loi 26.150 qui crée le Programme National d'Éducation Sexuelle Intégrale, lequel a comme but de garantir une Éducation Sexuelle Intégrale (dorénavant ESI) pour tous et toutes les élèves du territoire national. Dans son troisième article, la loi établit les suivants objectifs du programme :

a) Incorporer l'éducation sexuelle intégrale à l'intérieur des propositions éducatives visant la formation harmonieuse, équilibrée et permanente des personnes; b) Assurer la transmission de connaissances pertinentes, précises fiables et actuelles à propos des différents aspects impliqués dans l'éducation sexuelle intégrale ; c) Promouvoir des comportements responsables en ce qui concerne la sexualité ; d) Prévenir les problèmes liés à la santé en général et à la santé sexuelle et reproductive en particulier ; e) Veiller à l'égalité du traitement et des opportunités entre les hommes et les femmes. (Loi n° 26.150, 2006)²⁵

Nous présentons dans ce travail une proposition de séquence pédagogique pour appliquer dans l'espace de Français Langue et Culture Étrangère (dorénavant FLCE), qui tient compte des contenus d'ESI contemplés par le Programme national. Il s'agit d'un travail de recherche théorique-pratique, réalisé dans le cadre de la matière Séminaire d'Intégration et Synthèse de la quatrième année du Professorat de français pour le niveau secondaire de l'institut d'éducation supérieure « Olga Cossettini »²⁶. Nous proposons une intervention à partir d'une problématique détectée lors du stage préprofessionnel effectué dans la matière Atelier IV. Cette problématique articule deux notions : l'Éducation Sexuelle Intégrale et les éléments didactiques qui peuvent nous permettre de l'inclure dans notre espace de Français Langue et Culture Étrangère.

²⁵ a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

²⁶ Instituto de Educación Superior N°28 "Olga Cossettini", Rosario, Argentina.

Nous cherchons ici un travail d'intégration des matières linguistiques (Français et Langue et Littérature) pour aboutir à une réflexion critique à propos de la langue comme un produit de la culture. La séquence ne se déroule pas uniquement en langue cible (langue française) mais alterne des segments en langue maternelle.

Dans la première section, on fournit des spécifications par rapport au contexte et une description plus détaillée de la situation problématique.

Ensuite, nous développons les concepts et notions théoriques qui soutiennent notre proposition didactique. Les différentes approches de l'éducation sexuelle et surtout ce qu'on comprend par approche intégrale, les références curriculaires d'ESI, les apports faits par les études de genre dans le domaine de la linguistique. Nous développons aussi des notions du domaine de la didactique des langues qui mettent en relief la richesse d'incorporer la langue maternelle dans l'enseignement d'une langue seconde (Alternance codique, Didactique Intégrée des Langues).

Dans une troisième section, on peut trouver quelques spécifications par rapport à la méthodologie de recherche adoptée.

Dans la quatrième section, on présente la proposition didactique proprement dite, suivie d'une cinquième section où nous faisons une analyse de celle-ci à la lumière des notions développées dans le cadre théorique (deuxième section).

Finalement, nous exposons les conclusions que nous avons obtenues et quelques aspects que nous voulons retenir à partir de ce travail.

LA PROBLEMATIQUE

Description du contexte

Ce projet a été conçu à partir d'une problématique observée au cours de notre stage dans le cadre de la matière Atelier IV de la quatrième et dernière année du Professorat de français pour le niveau secondaire à l'Institut d'Education Supérieure N°28 « Olga Cossettini » de la ville de Rosario.

Le stage a eu lieu dans une 2^{ème} année d'une école secondaire du centre-ville. Ce cours comptait 21 élèves, dont 9 garçons et 12 filles d'une tranche d'âge entre 14 et 17 ans, avec un niveau A1. Dans cette institution il y a une place importante pour les langues étrangères ; les élèves ont 120 minutes hebdomadaires de Français et 120 minutes hebdomadaires d'Anglais jusqu'à la 3^{ème} année où ils doivent choisir entre les différentes filières et donc entre l'anglais et le français. Il s'agit d'une école associée à l'Alliance Française de Rosario, cela veut dire que les élèves ont la possibilité de passer l'examen CAF (Certification Alliance Française) vers la fin de l'année scolaire.

Définition du problème

La situation problématique

Tout au long de notre travail, pendant le temps que nous avons passé avec les élèves de ce groupe, nous avons pu observer quelques attitudes et commentaires qui ont attiré notre attention et suscité notre intérêt dans la formulation d'une séquence didactique visant l'ESI.

D'abord, il s'agit d'un groupe où il y avait une séparation très marquée entre les filles et les garçons : ils et elles ne travaillaient pas ensemble, sauf deux filles qui interagissaient davantage avec les garçons.

En plus, l'an 2018 s'est caractérisé pour les débats sur le projet de loi d'Interruption Volontaire de la Grossesse qui ont eu lieu au Parlement argentin, le 14 juin dans la chambre des députés, où le projet a été approuvé, et le 8 août au Sénat, où finalement il a

été refusé²⁷. Le débat s'est installé dans la société argentine et les différents avis sur le thème étaient très marqués, donc dans ce groupe d'élèves les commentaires y étaient fréquents. Il y avait un groupe de trois filles qui portaient le foulard vert représentant le soutien à la loi et nous avons remarqué des attitudes hostiles surtout de la part des garçons envers elles.

Ensuite, dans une occasion nous avons proposé de travailler l'idée des stéréotypes de genre par rapport au sujet « les loisirs » et nous avons entendu des commentaires et des blagues avec un contenu alarmant de misogynie.

C'est pour cela qu'il nous semble important d'inclure les contenus du Programme National d'Éducation Sexuelle Intégrale en classe de FLCE pour faire un apport depuis notre discipline.

Quant au matériel de travail, la professeure de ce cours utilise un dossier qui contient des unités extraites des méthodes *Club Ados 1* et *À plus 1*, les deux d'Éditions Maison des Langues. En ce qui concerne la perspective de notre travail, l'Éducation Sexuelle Intégrale, nous avons observé que la méthode *À plus 1* propose quelques documents qui ont une certaine intention de dépasser quelques stéréotypes de genre, mais ce but n'est pas explicité dans les démarches proposées par le manuel et c'est à l'enseignant/e d'en profiter pour proposer une démarche qui soit en relation avec le thème.

Formulation de la problématique

Sur quels éléments didactiques peut-on baser l'intégration de matières linguistiques à travers un contenu transversal d'ESI ?

Objectif du projet

À travers ce projet, nous souhaitons promouvoir la réflexion et le regard critique envers des structures et des produits de la culture --dont le langage est un exemple-- où il y a des conceptions sous-jacentes qui se correspondent avec une vision androcentrique du monde, ce qui contribue à perpétuer la reproduction d'un trait inégal entre les hommes et les femmes

²⁷ Le projet a été finalement approuvé au Sénat le 30 décembre 2020 après un nouveau débat parlementaire et le 14 janvier 2021, l'exécutif a promulgué la loi 27.610 d'Interruption Volontaire de la Grossesse.

Justification théorique

Programa Nacional de Educación Sexual Integral

La loi nationale 26.150 établit dans son article premier que « Tous les apprenants ont le droit de recevoir une éducation sexuelle intégrale dans les établissements éducatifs publics, de gestion de l'État et privée des juridictions nationale, provinciale, de la *Ciudad Autónoma de Buenos Aires* et municipale.²⁸» (Loi n°26.150, 2006).

Or, qu'est-ce qu'on comprend par Éducation Sexuelle Intégrale ? La loi s'aligne dans une perspective –comme son nom l'indique– *intégrale* de la sexualité, issue du panorama ouvert par les mouvements féministes des années 1970 et les théories de genre.

D'après une tradition de racines judéo-chrétiennes, la sexualité est associée avec une connotation négative et il s'agit d'un phénomène à caractère privé donc, par conséquent, elle ne peut pas être traitée dans la sphère publique. Ainsi, cette tradition n'admet-elle la sexualité qu'associée à la reproductivité des êtres humains, à une « fonction » du corps humain. De cette manière, pendant beaucoup de temps, on a compris la sexualité seulement dans sa dimension biologique ; la sexualité est considérée synonyme de génitalité. Il y a une différence nette entre les hommes et les femmes donc, les différents rôles qu'ils et elles ont dans la société s'expliquent par la science et la biologie : il s'agit d'une question *naturelle*. C'est dans les lignes héritières de cette tradition que quand l'éducation sexuelle est entrée dans la salle de classe, elle s'est bornée aux sciences de la nature, à l'école primaire, et à la biologie, à l'école secondaire. Graciela Morgade (2006) appelle cette approche *modèle biologiste*. D'après cette perspective, les aspects de la sexualité abordés dans l'éducation sont les aspects génitaux de l'anatomie de la reproduction.

Néanmoins, à partir de la décennie de 1960-1970, on commence à parler du 'genre' et du 'sexe' comme deux choses différentes. Depuis les mouvements féministes de cette époque, dont la plus grande conquête est la pilule contraceptive –ce qui permet de séparer l'érotisme de la reproduction— et aussi les apports faits par l'anthropologue Margaret Mead –qui démontre que les comportements, la division du travail et les rapports de pouvoir entre la masculinité et la féminité ne sont pas universels mais sont propres à

²⁸ Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La traduction est à nous

chaque culture— on commence à élargir le panorama et à considérer d'autres aspects de la sexualité. D'après les mots de l'auteure Hilda Santos : « Le masculin et le féminin ne se lient pas seulement au 'sexe' biologique mais aussi à une construction sociale et culturelle et, en conséquence, historique²⁹ » (Santos, 2006 : 7). Les études de genre donnent lieu à une vision plus large de la sexualité, à la lumière de l'analyse sociale et historique qu'elles proposent.

« Il s'agit de comprendre que le corps humain est inscrit dans un réseau de relations qui lui donnent du sens³⁰ » (Morgade, 2006: 43). Les corps des hommes et des femmes ont des significations, des connotations, répondent à certains stéréotypes et à certaines valeurs associées, propres à chaque culture.

En 1949, Simone de Beauvoir publie son ouvrage *Le deuxième sexe*, où elle fait une analyse des rôles des hommes et des femmes dans les sociétés occidentales. Tout au long de l'histoire, les hommes ont assumé un rôle dominant sur les femmes, c'est-à-dire qu'il n'y a pas eu une construction de réciprocité entre les genres mais une relation de domination de l'un par rapport à l'autre. De cette manière, dans nos sociétés, l'homme bénéficie d'un rôle central et la femme est constituée comme l'altérité. Cela se voit traduit dans une distribution inégale des privilèges, des droits et des opportunités.

Sans l'avertir, beaucoup d'adultes forment des filles soumises, tendres, douces, drôles, expressives, sensibles et qui maîtrisent des tâches ménagères et le soin des bébés. Ils forment aussi des garçons décidés, compétitifs, dominants, résistants à la douleur et qui contrôlent leurs émotions.³¹ (Santos, 2006 : 13)

Ces stéréotypes trop rigides laissent les femmes dans un lieu subalterne et représentent une source d'inégalités qui voient leur degré le plus extrême et leur face la plus violente dans les féminicides, les violences conjugales et sexuelles que subissent les femmes.

²⁹ Lo masculino y lo femenino no se vinculan únicamente al 'sexo' biológico sino también a una construcción social y cultural y, en consecuencia, histórica. La traducción est à nous

³⁰ Se trata de entender que el cuerpo humano está inscripto en una red de relaciones sociales que le dan sentido. La traducción est à nous.

³¹ Casi sin darse cuenta, muchos adultos forman nenas sumisas, tiernas, dulces, graciosas, expresivas, sensibles, habilidosas para desempeñarse en tareas hogareñas y el cuidado de los bebés. También forman niños decididos, competitivos, dominantes, resistentes a los dolores y con control de sus emociones. La traducción est à nous.

À partir de la reconnaissance et de la remise en question des inégalités, on propose des actions depuis les institutions éducatives. Comme Eleonor Faur le signale, « L'école (...) peut opérer comme l'une des institutions qui contribuent à mettre sur un pied d'égalité les opportunités d'accès à l'information et aux ressources des adolescents de tout le pays³² » (Faur, 2007 : 27).

Pourquoi travailler l'ESI en Langue et Culture Étrangère ? Le concept de transversalité

Après l'approbation de la loi 26.150, en 2008, le Ministère de l'éducation argentin publie un document qui contient les *Références curriculaires de l'ESI (Lineamientos curriculares de ESI)*, où l'on établit les contenus suggérés pour chaque étape de l'éducation primaire, secondaire et supérieure, pour de différents espaces curriculaires (Sciences Sociales, Éducation Civique et Droit, Sciences Naturelles/Éducation pour la santé, Langue et Littérature, Éducation Physique, Éducation Artistique).

De plus, dans ce document, on établit que l'ESI doit être traitée de manière *transversale*, en faisant un travail coopératif entre les enseignants et enseignantes de tous les espaces, vu qu'il s'agit d'une approche intégrale de la sexualité, comme nous avons expliqué plus haut. On dispose que dans le niveau primaire et dans les premiers cours de l'éducation secondaire (*ciclo básico*), le travail en ESI doit être transversal, alors que dans les cours les plus avancés du niveau secondaire (*ciclo orientado*), chaque institution peut opter entre continuer avec le travail transversal ou incorporer un espace curriculaire spécifique. Pourtant, dans le document, on soutient que :

La transversalité et l'existence d'un espace curriculaire spécifique ne constituent pas des alternatives exclusives. (...) L'organisation d'un espace spécifique ne doit pas biaiser l'approche intégrale, laquelle comprend la sexualité comme faisant partie de la condition humaine. »³³ (Ministère de l'Éducation National, *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*, 2008)

³² La escuela (...) puede operar como una de las instituciones que contribuya a equiparar las oportunidades de acceso a la información y recursos de los adolescentes de todo el país. La traduction est à nous.

³³ La transversalidad y la existencia de un espacio curricular específico no constituyen alternativas excluyentes (...) La organización de un espacio específico no debe de ninguna forma sesgar el enfoque integral que entiende la sexualidad como parte de la condición humana. La traduction est à nous.

La réglementation d'ESI s'encadre dans une perspective des Droits Humains, c'est pour cela que l'un des aspects fondamentaux de cette approche est la transversalité qui cherche à garantir la formation intégrale des sujets dans leurs différents aspects.

En ce qui concerne notre travail, nous proposons d'aborder la transversalité par le biais d'une démarche pédagogique dans notre espace de FLCE qui aboutira à la création d'un produit final en coordination avec l'espace de Langue et Littérature pour présenter dans les journées de l'ESI qui se réalisent à l'école par disposition ministérielle.³⁴

Étant donné que les références curriculaires de l'ESI ne concernent pas l'espace de Langue et Culture Étrangère, nous allons nous appuyer sur celles de l'espace Langue et Littérature pour le cycle basique (*ciclo básico*) de l'école secondaire, niveau auquel appartient le groupe avec lequel nous avons fait notre stage. Plus précisément, le point que nous allons retenir est la conception du langage adoptée par le programme, qui se trouve dans la justification des références pour l'espace Langue et Littérature. On peut lire :

Le langage est essentiel dans la conformation d'une communauté (...) À travers sa dimension représentative, le langage permet aux êtres humains de configurer mentalement le monde qui les entoure, les contenus et les catégories, les relations et la structuration des messages oraux et écrits. À travers le langage, les personnes s'approprient des images du monde partagées.³⁵ (Ministère de l'éducation National, 2008)

De cette citation, il ressort l'idée que le langage, en tant que produit social, contribue à la conformation de la subjectivité des individus. À travers l'apprentissage d'une langue, à partir des manières de le nommer, les sujets apprennent à articuler le monde et leur expérience dans celui-ci. Cette conception est en consonance avec les études de langue et genre, ou les apports que les féminismes et la théorie de genre ont faits au domaine de la linguistique.

³⁴ Dans le cadre du programme *De ESI se habla* du Ministère de l'Éducation de la province de Santa Fe, disponible en ligne sur : <https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/>

³⁵ El lenguaje es esencial en la conformación de una comunidad (...) A través de su dimensión representativa, el lenguaje permite al ser humano configurar mentalmente el mundo que lo rodea, los contenidos y las categorías, las relaciones y la estructuración de los mensajes orales y escritos. Por medio del lenguaje, las personas se apropian de las imágenes del mundo compartidas. La traducción est à nous.

Langue et genre

Les féminismes des années 1960-1970 sont intervenus aussi dans le domaine de la linguistique en remettant en cause la prétendue neutralité que soutiennent les branches les plus traditionnelles de cette discipline, qui ne reconnaissent pas que toute connaissance – y compris les études sur le langage – se construit depuis une position socio-historique déterminée et depuis une échelle de valeurs concrète (Bengoechea Bartolomé, 2015).

Les études de langue et genre soutiennent une conception de la langue³⁶ selon laquelle celle-ci est un produit socio-historique institué et, en tant que tel, elle est porteuse des valeurs, préjugés, stéréotypes, idéologie, partagés par une société dans un moment historique déterminé. Comme toute institution, la langue est un reflet et une *source de reproduction* de l'idéologie dominante dans une société. D'après ce que nous avons exposé plus haut (voir p. 4), dans nos sociétés occidentales le groupe « hommes » bénéficie d'un rôle central par rapport au groupe « femmes », ce qui aboutit à ce que les genres masculin et féminin³⁷ ne soient pas en pied d'égalité, le premier ayant un rapport de domination avec le deuxième. Et cette inégalité entre les genres se verrait reflétée et perpétuée par le langage.

La proposition basique est qu'il existe une correspondance entre genre grammatical et genre socioculturel : « on identifie le comportement du genre grammatical masculin avec la position des hommes dans le patriarcat (...) le système grammatical du genre semblerait être imprégné d'*androcentrisme* (c'est nous qui soulignons) »³⁸ (Bengoechea Bartolomé, 2015 : 18).

Par androcentrisme, on comprend un certain discours sur le savoir et une vision du monde, propre au système patriarcal, qui prend l'homme (être humain de genre masculin) et tout ce qui est associé au masculin, comme paradigme de l'espèce humaine et, par conséquent, la femme et le féminin est considérée comme marginal, comme un cas

³⁶ Nous allons utiliser les termes « langue » et « langage » indistinctement dans ce travail.

³⁷ Nous nous référons à l'existence de deux genres pour simplifier et rendre clair l'exposé de notre idée, mais nous adhérons aux postulats des théories *queer* et aux mouvements LGBTI+ qui prônent la diversité et soutiennent que la conception binaire de l'existence de deux genres seulement est aussi une source d'inégalité et d'oppression des diversités. Néanmoins, l'exposé de cette théorie dépasse nos propos dans ce travail.

³⁸ se identifica el comportamiento del género gramatical masculino con la posición de los hombres en el patriarcado (...) el sistema gramatical del género parecería estar impregnado de androcentrismo. (La traduction est à nous.)

particulier qui présente certaines caractéristiques qui ne sont pas partagées par la règle universelle (Moreno Sardá, 1986). À ce propos, l'anthropologue Claire Michard (1999) soutient que dans le discours androcentrique, le pair masculin/féminin est pensé comme humain/femelle de l'humain et, dans ce geste, la catégorie de "sexe" est prise comme un trait spécifique au genre féminin, ce qui configure les féminités comme constituantes d'un sous-groupe au sein du groupe "humains".

Dans la langue, ce biais androcentrique se voit manifesté à travers de différents mécanismes comme, par exemple :

- La règle qui prescrit que «le masculin l'emporte sur le féminin», c'est-à-dire que s'il y a à l'intérieur d'une chaîne syntaxique, deux ou plus éléments coordonnés, dont un ou plus est de genre masculin et l'autre –ou les autres– est de genre féminin, quand on pronominalise cet ensemble d'éléments, on va choisir le pronom masculin pluriel. Par exemple : Marie et Pierre vont au supermarché, puis *ils* rentrent à la maison. De même pour l'accord noms-adjectifs ou participes passés, par exemple : Marie, Pauline et Pierre se sont amusés (et non pas amusées).
- Le fait qu'on parle des « droits de l'Homme » qui inclut les hommes et les femmes, alors que « les droits de la femme » n'inclut pas les hommes.
- Le fait que pour certaines professions ou métiers qui impliquent un lieu de pouvoir, de haute hiérarchie ou de prestige social il n'existe pas un mot féminin pour désigner les femmes qui les exercent, comme c'est le cas de *médecin* ou *chef*.

L'auteur Álvaro García Meseguer (2001) nomme ces phénomènes comme des pratiques du sexisme langagier et les classe en deux catégories : « sexisme lexical » (c'est le cas des deux derniers) et « sexisme syntaxique » (c'est le cas du premier).

Devant ces appréciations, les grammairiens et grammairiennes traditionnelles objectent que le genre grammatical n'est qu'une catégorie formelle qui est uniquement en fonction des accords entre les éléments nominaux à l'intérieur d'une chaîne syntaxique et que l'assignation de genre est complètement arbitraire et non motivée par la réalité. Cet argument est valable seulement pour les noms inanimés, c'est-à-dire dont les référents sont des objets, comme *maison* ou *papier*, mais il n'est pas suffisant pour les noms animés, qui présentent un pair féminin/masculin selon il s'agisse d'un référent homme ou femme. C'est le cas de Français/Française, acteur/actrice, par exemple.

Dans ces cas, on applique la règle de « le masculin l'emporte sur le féminin » mentionnée plus haut. Pour justifier cette règle, on fait recours au système d'oppositions du pair marqué/non marqué, adopté fondamentalement par les études de phonétique. Ce système appliqué au genre grammatical prescrit que le masculin est le genre non marqué, alors que le féminin est le genre marqué. De cette manière, pour pluraliser des noms animés de genre différent, on utilise le masculin non marqué ou masculin neutre.

Pourtant, depuis la critique féministe, on se méfie de la règle du masculin comme genre non marqué, car « il est problématique d'assigner une propriété structurelle à une catégorie quand cette propriété ne concerne qu'un nombre restreint de membres de cette catégorie³⁹ » (Bengoechea Bartolomé, 2015 :21). C'est-à-dire que, même si tous les substantifs de la langue française⁴⁰ ont un genre (masculin ou féminin), ce prétendu caractère neutre ou universel du masculin ne fonctionne qu'avec un groupe lexical particulier: quelques noms animés qui désignent des personnes et quelques noms qui désignent des animaux: il y a *chien/chienne, chat/chatte, vache/taureau*, etc. mais il n'y a que *girafe, requin* ou *rhinocéros*, ce qui pourrait indiquer que les animaux qui ont distinction de genre grammatical tendent à être ceux qui ont plus d'interaction avec les êtres humains que les autres.

Ce comportement restreint résulte significatif vu qu'il semble nous renvoyer à la possibilité que le classement linguistique et cognitif de la réalité puisse avoir son origine en termes de l'expérience humaine et qu'il ne s'agisse pas seulement d'une question formelle, sans lien avec l'expérience. » (Bengoechea Bartolomé, 2015 : 21)

De plus, l'auteure mentionne d'autres cas où la règle du masculin non marqué n'est pas toujours valable :

- Pour le cas des accords, il existe aussi la règle de proximité qui indique que s'il y a une coordination d'éléments de différent genre, l'accord avec l'adjectif peut se faire

³⁹ Resulta algo problemático asignar una propiedad estructural a una categoría cuando dicha propiedad solo concierne a un número restringido de miembros de dicha categoría. (La traduction est à nous)

⁴⁰ Les écrits de cette auteure concernent la langue espagnole, mais à cause des coïncidences morphologiques et pragmatiques entre les deux langues, nous appliquons ses formulations à la langue française.

avec le nom le plus proche de l'adjectif. Par exemple : *Cette chambre a des murs, des fenêtres et des portes blanches.*

- Le cas des noms masculins de métiers traditionnellement féminins, comme *prostitués* ou *infirmiers* ne semblent pas inclure les femmes.

Ces exemples démontrent qu'il y a une certaine instabilité dans la règle du masculin comme genre non marqué, instabilité qui n'est pas suffisamment expliquée par les défenseurs de l'arbitraire du genre grammatical, ce qui pourrait donner des indices d'une motivation entre genre grammatical/genre socioculturel.

Pour ce qui est des noms des professions, cette motivation se voit encore plus évidente. En français, la féminisation des noms de métiers plutôt associés à l'intellectualité, au prestige ou au pouvoir suscite plus de réticences que d'autres. Ces noms n'ont pas de forme féminine, ou bien la forme féminine n'est pas établie et on peut la voir apparaître avec des formes alternatives comme, par exemple : *professeur/professeure* ou *professeuse*, *auteur/autrice* ou *auteure*, *chef/cheffe*, *chefesse* ou même *cheftaine*. D'autres, comme *médecin*, manquent totalement de forme féminine. Cette alternance se doit à ce que l'Académie Française ait longtemps refusé l'incorporation de nouveau lexique désignant les femmes qui font ces métiers, sous l'argument que l'assignation de genre n'est pas motivée et que le genre appartient aux noms et non pas à la personne qu'ils désignent.

Néanmoins, dans son article « Pourquoi on n'a aucun mal à dire coiffeuse et beaucoup plus à dire professeuse ? » publié dans le magasin en ligne *Slate.fr* le 11 janvier 2019, l'auteure Agnès De Féo explique que « les métiers manuels, de service et de la scène n'ont aucun problème à se féminiser, surtout s'ils sont considérés comme subalternes » comme c'est le cas de *coiffeuse*, *actrice*, *infirmière*, *pâtissière*.

Récemment, l'Académie Française a adopté le rapport concernant la féminisation de noms de métiers et fonctions où on accepte des termes comme *professeure*, *chefe*, *auteure*, entre autres. Cette résolution est le produit d'un débat important qui a eu lieu dans les milieux académiques et dans les médias français ces dernières années. Des apports faits par de nombreuses linguistes féministes, comme Éliane Viennot (2014) ont démontré que des noms comme *professeuse* ou *autrice* s'utilisaient pendant les XV^{ème} et XVII^{ème} siècles mais plus tard ils ont été interdits par l'Académie. Ces interdictions, selon l'auteure ont répondu à des processus associés à la restriction de la participation des femmes dans la sphère publique pendant l'Ancien Régime.

Les recherches menées par Viennot contribuent ainsi au renforcement du postulat qui soutient la motivation du genre grammatical. Et surtout, elles démontrent que les langues évoluent et que certains phénomènes liés au caractère prescriptif de l'utilisation de la langue répondent à des décisions prises par les institutions en fonction d'une idéologie déterminée. De cette manière, il est possible de faire le travail inverse et proposer un usage non sexiste de la langue.

Nous considérons que la connaissance de cette polémique en France et la réflexion sur les idées et valeurs qui y sont impliquées pourrait constituer le point de départ pour une réflexion plus approfondie sur ce qui est véhiculé au travers du langage. Nous comptons mener un travail en conjoint avec l'espace de Langue et Littérature puisqu'il s'agit d'une réflexion langagière qui dépasse le cas concret d'un système linguistique particulier et touche le langage en tant que produit socio-culturel. Nous parions, de cette manière, sur un apport depuis notre discipline au développement chez les élèves d'un regard critique envers des pratiques quotidiennes naturalisées où il y a des éléments sous-jacents discriminants des féminités.

Comment mener à bien l'incorporation de ce contenu en classe de FLCE ? Quelques spécifications méthodologiques

▪ *La tâche*

Du point de vue didactique, notre travail s'encadre dans la perspective actionnelle. Selon le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues, cette perspective se caractérise pour considérer les apprenants et apprenantes d'une langue comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » (Conseil de l'Europe, 2015 :15). De cette manière, l'outil pédagogique autour duquel est organisé le travail dans cette perspective est la tâche. « Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (Conseil de l'Europe, 2015:15). En plus, la tâche est un dispositif complexe qui implique plusieurs étapes et la participation collective. Quand on adhère à cette perspective, il est conseillé de privilégier le travail collectif en vue d'orchestrer les besoins des élèves de manière à ce qu'ils et elles mobilisent de différentes compétences de nature diverse : linguistiques, cognitives, sociales, volitives, etc. Cela a comme but l'acquisition d'apprentissages fonctionnels : les contenus linguistiques dont on

fournit les élèves leur servent à faire quelque chose, à agir dans la réalité et, pour ce faire, ils et elles doivent faire recours à d'autres compétences que la linguistique.

La tâche sera le dispositif pédagogique organisateur de notre travail : tout au long de la séquence pédagogique, nous allons fournir les élèves d'éléments dont ils et elles auront besoin pour mener à bien la tâche proposée à la fin.

▪ ***La Didactique Intégrée des Langues et l'alternance codique. Quels rapports entre L1/L2 ?***

Comme nous l'avons déjà anticipé, le produit final de notre travail, résultat d'une tâche, sera présenté dans les journées de l'ESI. Mais, préalablement à cette présentation, les élèves devront expliquer à l'enseignant/e de Langue et Littérature les connaissances acquises de manière à ce qu'il/elle s'en serve pour approfondir et enrichir le sujet dans cet espace. Pendant ces étapes, les élèves devront exposer des notions et des travaux qu'ils/elles ont conçus et appris dans une langue étrangère (ici L2) devant un public qui ne maîtrise pas cette langue. Alors, l'exposé se fera en langue maternelle (ici L1). Mais il y a aussi la contrainte linguistique à l'intérieur même du groupe d'élèves : nous allons proposer des activités d'exposition, de débat et de réflexion que ce groupe n'est pas encore capable de faire en L2, donc nous allons faire recours à la L1 dans plusieurs moments de notre démarche. C'est dans ce point que nous devons emprunter quelques notions au domaine de la didactique bi/plurilingue.

Dans le champ de la didactique des langues, il y a quelques approches qui proposent l'intégration des langues (approches plurielles) ou bien l'intégration langues/contenus (approche ÉMILE). Au-delà des différences et des particularités de chacune de ces perspectives, toutes se différencient des approches plutôt traditionnelles, en ce qui concerne la revendication du recours à la L1 comme point d'appui pour l'acquisition d'une L2.

Parmi ces approches, il y a la Didactique Intégrée des Langues (dorénavant DIL), dont la proposition dépasse le travail que nous comptons faire, mais quelques-uns de ses principes peuvent nous servir. Dans le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP), Michel Candelier définit cette perspective comme aidant l'apprenant/e à « établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire (...) Le but est alors de prendre appui sur la langue première (...) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère » (Candelier *et al.*, 2010 : 5). La DIL se base sur le présupposé que les enseignant/es de L2 peuvent

s'appuyer sur les similitudes existantes entre la L1 et la L2 pour que les élèves développent des stratégies de transfert de structures, de notions, de métalangage d'une langue à l'autre, au même temps qu'ils/elles reconnaissent les différences entre les deux (ou plus) systèmes linguistiques, ce qui contribue aussi à développer une notion plus abstraite du fonctionnement des langues (Cavalli, 2005).

D'autre part, une autre notion issue de la recherche du domaine de l'enseignement bilingue dont nous allons nous servir est celle de l'alternance codique entre L1 et L2.

Mariella Causa (2011) définit cette notion comme l'utilisation alternée de L1 et L2, tout en gardant les formes des deux langues, c'est-à-dire sans que les deux systèmes linguistiques soient confondus. Il ne s'agit pas de passages aléatoires, d'un « mélange » entre les langues, mais de passages qui répondent à une intention de la part du locuteur, d'une alternance raisonnée, guidée par l'enseignant ou enseignante.

L'auteure signale qu'il y a deux types d'alternance codique : la micro-alternance et l'alternance séquentielle ou méso-alternance. La première fait référence à une utilisation non-programmée, qui se produit dans le déroulement du cours de manière spontanée lorsque, par exemple, l'élève pose une question à l'enseignant/e et ne trouve pas de mot pour s'exprimer.

D'un autre côté, quand on parle de méso-alternance, on parle d'une alternance programmée de séquences monolingues entières en L1 et en L2 dans une même leçon. L'enseignant/e sélectionne des documents ou planifie des exposés dans les deux langues pour favoriser un travail d'entrecroisement, de mise en relation, de différentes entrées sur un même sujet. Le but est de développer la capacité à comprendre une notion :

Elle a toujours pour caractéristique commune de prendre le parti, pour l'enseignement/apprentissage d'une notion, d'un concept, de mettre en relation et croiser des documents, des activités, des formulations, des synthèses dans les deux langues concernées, de varier aussi les entrées méthodologiques, tout ceci dans la perspective d'enrichir les savoirs et savoir-faire, tant disciplinaires que linguistiques. (Causa, 2011 : 61)

Jean Duverger (2007) soutient que c'est dans ce type d'alternance où est l'enjeu de l'utilisation réfléchie, didactisée, de l'alternance codique par l'enseignant/e et propose un schéma général possible pour la mettre en place. Le critère pris par l'auteur dans ce schéma général est l'étape du déroulement de l'unité didactique de laquelle il s'agit. Dans chaque étape, il y a différents processus cognitifs et des compétences qui sont impliquées, et chaque processus est enclin à être traité dans une langue ou l'autre. Par exemple, la première étape de mobilisation des représentations doit se faire en L1 car « c'est en L1 qui ont été vécues et que se sont construites ces représentations, images et idées» (Duverger, 2007 : 5).

D'autre part, Causa (2016), dans un entretien pour le site web Label France Éducation, dit qu'on peut tirer profit de l'alternance codique si l'on considère la L1 comme un *médiateur*, comme un point d'appui pour arriver à la L2. Vu que souvent les apprenants et apprenantes d'une langue étrangère développent plus vite la compétence de compréhension que celle de production, et qu'ils/elles peuvent avoir compris une notion mais n'ont pas les moyens linguistiques pour l'exprimer, nous pouvons nous appuyer sur la L1 pour faciliter ce passage de la compréhension à la production, tout en obtenant un gain linguistique.

Comme notre travail n'est pas centré sur la conceptualisation grammaticale d'un contenu linguistique spécifique, mais il s'agit de travailler des aspects plutôt d'ordre socio-culturel véhiculés par la L2, nous considérons qu'il serait profitable de s'appuyer sur la L1 pour faciliter l'accès aux contenus transversaux, tout en proposant un travail de complémentarité entre les deux langues.

▪ ***Apports de la théorie des genres de texte de J.P. Bronckart***

La tâche que nous allons proposer à la fin de notre séquence pédagogique c'est –nous le verrons– la réalisation d'une affiche informative en français. Pour ce faire, nous devons fournir les élèves, en plus des contenus langagiers, de quelques éléments d'ordre discursif propres au genre *affiche informative* que nous voulons qu'ils et elles produisent. En ce qui concerne notre travail sur ce point, nous allons nous servir de quelques concepts issus de la théorie de genres de texte de Jean-Paul Bronckart.

D'après cet auteur, les genres de texte sont des modèles qui présentent certaines régularités formelles dont les textes empiriques sont des actualisations. En d'autres termes,

chaque fois que quelqu'un produit un texte, il ou elle a ces modèles disponibles pour les actualiser dans un texte concret, d'après ses intentions (Bronckart, 1997).

L'approche de Bronckart se propose de faire une analyse de l'architecture interne des textes, laquelle a différents niveaux. Le niveau le plus profond est *l'infrastructure* du texte, qui est composée par le plan général du texte, les types de discours et l'organisation séquentielle.

Ponctuellement pour notre travail, le concept qui nous intéresse est celui d'organisation séquentielle. On comprend par organisation séquentielle des formes conventionnelles de planification des énoncés. Quand on produit un texte, on procède à une restructuration des connaissances sur un contenu thématique qu'on a dans la mémoire (Bronckart appelle cela la *macrostructure*). Cette restructuration prend des formes diverses d'après les intentions de celui ou celle qui produit le texte. Il existe un répertoire de séquences de nombre limité : il s'agit des séquences *narrative, descriptive, argumentative, explicative, dialogale* et *injonctive*. Chacune de ces séquences se caractérise pour présenter de différentes *phases* qui s'organisent avec un critère différent d'après la logique interne de la séquence. Par exemple : la séquence narrative se base sur un ordre linéaire, la séquence descriptive se base sur un ordre hiérarchique ou vertical des aspects à décrire, etc. Il y a toujours une séquence dominante mais il peut y avoir des séquences insérées d'autre type.

Notre produit final sera une affiche informative, qui servira de point d'appui pour un futur exposé oral. Les caractéristiques de ce genre sont la présence d'images illustratives, d'un titre, d'énoncés courts et simples et d'un slogan. La séquence dominante serait descriptive qui, selon Bronckart est organisée selon un ordre hiérarchique où l'on trouve une phase d'ancrage « dans laquelle le thème de la description est signalé, généralement par une forme nominale ou thème-titre » (Bronckart, 1997 : 225), et une phase d'aspectualisation, « dans laquelle les divers aspects du thème sont énumérés. Le thème se trouve ainsi décomposé en parties » (Bronckart, 1997 :225).

Au sein de cette séquence descriptive, on peut trouver un slogan, lequel a comme but ultime de faire agir, ce qui le rapproche plutôt à une séquence injonctive. Cependant, étant donné qu'il ne s'agit que d'une phrase, on ne peut pas parler d'une séquence à part entière mais, d'un degré zéro de la séquence injonctive qui est insérée.

METHODOLOGIE

Groupe-sujets et mode d'investigation

Rappelons que le groupe-classe avec lequel nous avons mené notre stage était une 2ème année, composé de 21 élèves d'une tranche d'âge de 14-17 ans. Le niveau de français était un A1, la plupart d'eux/elles ayant eu le premier contact avec la langue l'année précédente, en 1ère année. Il y avait deux garçons qui provenaient d'autres institutions, donc débutants.

En général, il s'agissait d'un groupe assez réticent et nous avons remarqué dès le début un trait hostile de la part des garçons envers les filles, la professeure co-formatrice et envers nous-mêmes.

Pour concevoir notre travail, nous avons adopté un mode d'investigation théorie-pratique. Comme il ne s'agit pas d'une expérience sur le terrain, nous allons faire une analyse de la proposition didactique à la lumière des concepts et notions proposées dans la justification théorique.

Sélection des moyens

Moyens d'intervention

L'intervention que nous proposons est constitué d'une proposition didactique où nous allons aborder les fondements et les procédés de l'écriture inclusive en français. L'approche didactique adoptée est la perspective actionnelle, laquelle a la tâche comme outil articulatoire. Cette proposition n'a pas été mise en place mais représente une réponse possible à notre problématique.

Moyens d'évaluation

Pour obtenir des informations sur notre problématique, nous nous sommes servies de différentes techniques de récolte de données.

- L'observation participante

Étant donné que notre problématique a été détectée au fur et à mesure du déroulement de notre stage, c'est-à-dire qu'elle n'était pas définie au préalable, nous n'avons pas pu mener une observation structurée. Néanmoins, à partir du contact avec le groupe-classe nous avons pu remarquer dès les premières observations des éléments concernant notre problématique (des attitudes hostiles de la part des garçons envers les femmes de la classe, des commentaires misogynes explicites).

▪ Interviews formelles

Une fois la situation problématique définie, nous avons procédé à mener des interviews formelles avec la professeure co-formatrice et avec la vice-directrice de l'institution. Nous détaillons à continuation les points à retenir à partir de ces interviews.

Interview à la professeure co-formatrice :

- Elle ne travaille pas les contenus de l'ESI en classe.
- Elle n'a pas su préciser mais elle sait que dans l'institution on travaille l'ESI ; il y a eu des journées qui ont eu lieu par disposition ministérielle, avec du matériel fourni par le Ministère de l'éducation.

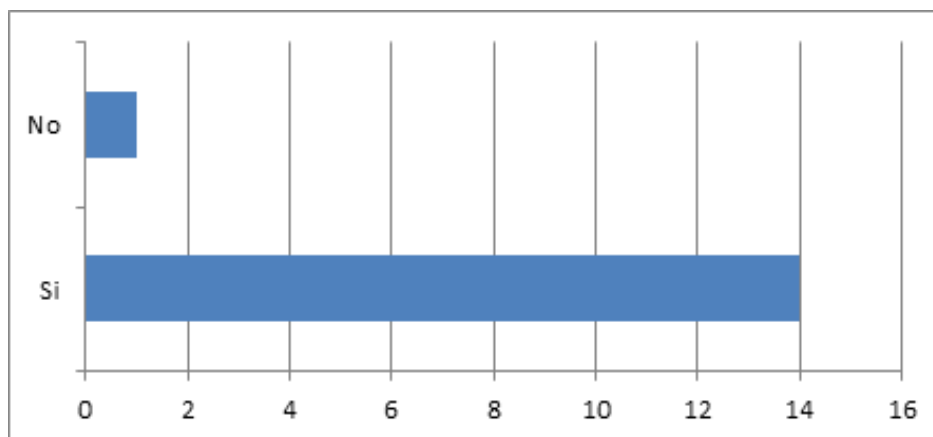
Interview à la vice-directrice de l'institution :

- À l'institution on travaille l'ESI de manière transversale (espaces de Biologie, Langue et Littérature, Philosophie, Éducation Civique). Il n'y a pas d'espace curriculaire spécifique, mais il y a quelques enseignants et enseignantes et des autorités qui sont enclin/es à incorporer un espace spécifique pour mener à bien un travail plus intensif.
- Les élèves de l'institution ont manifesté le besoin de travailler l'ESI. Il y a un *centro de estudiantas* qui organise des activités et demande souvent aux autorités de travailler l'ESI. L'an 2018 a vu une mobilisation particulière à cause des débats sur la loi de l'IVG.
- L'institution a réalisé une journée de l'ESI par initiative propre, avant de celle prescrite par le Ministère de l'éducation.
- À l'institution, il y a un groupe d'enseignantes qui sont spécialisées en ESI.

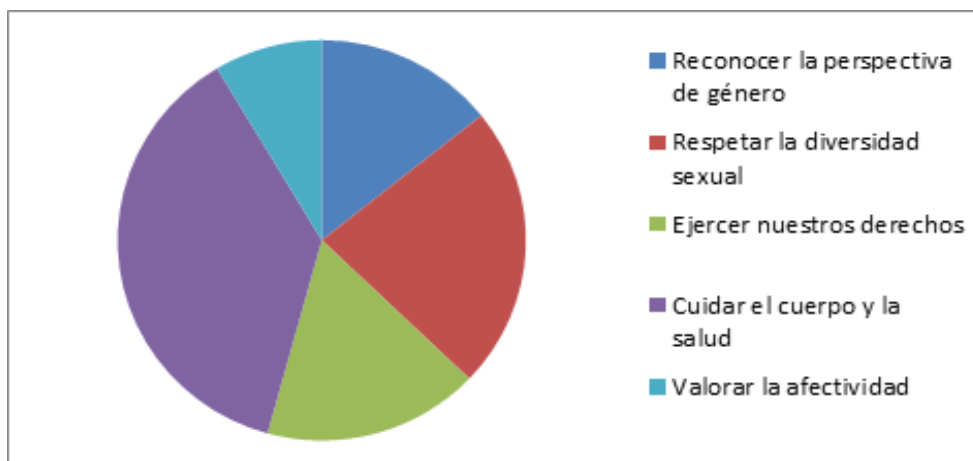
- Questionnaire écrit

Nous avons proposé aussi des questionnaires écrits aux élèves sur quelques points qui ont un rapport avec l'ESI. Cependant, nous avons fait ce questionnaire dans un stade de notre travail où la problématique n'était pas encore très définie. C'est pour cela qu'il y a quelques points qui ne nous ont pas servi pour notre travail.

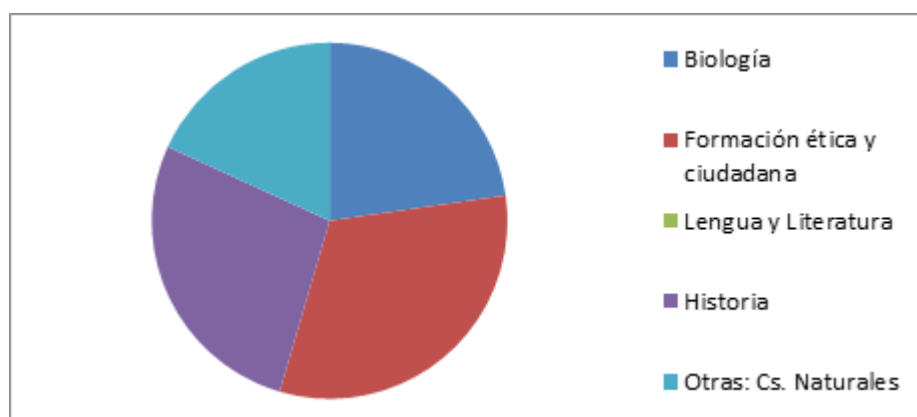
1. ¿Sabías que existe la Ley de Educación Sexual Integral?



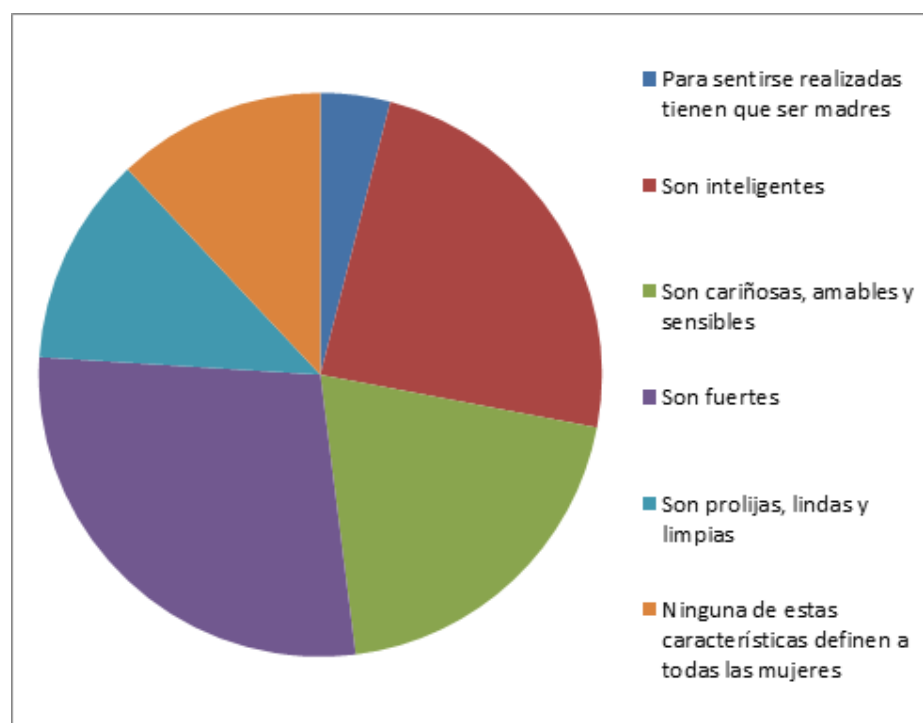
2. De los siguientes ejes temáticos, ¿cuáles pensás que forman parte del programa de ESI?



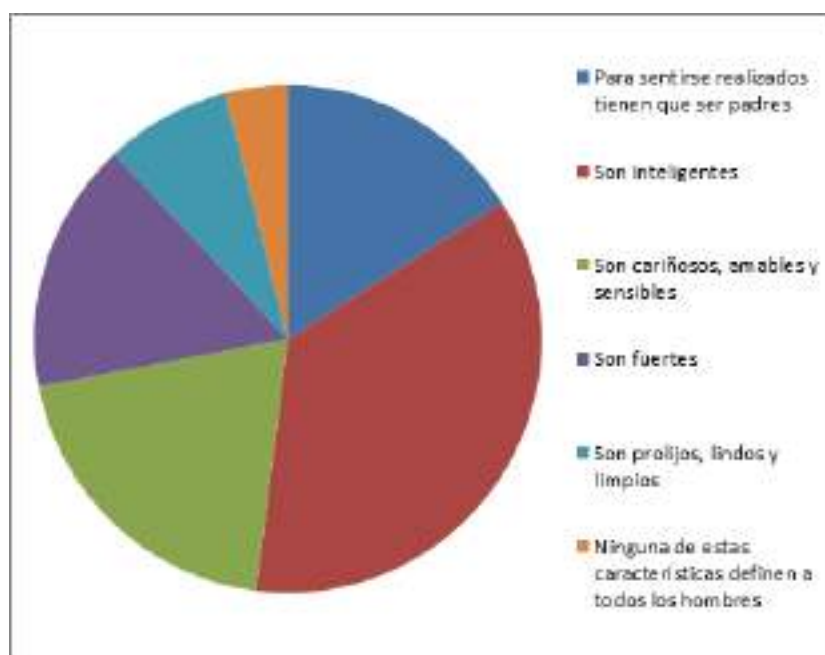
3. ¿En alguna materia de este año tocaron el tema de la sexualidad? ¿Si respondiste que sí, en qué materias?



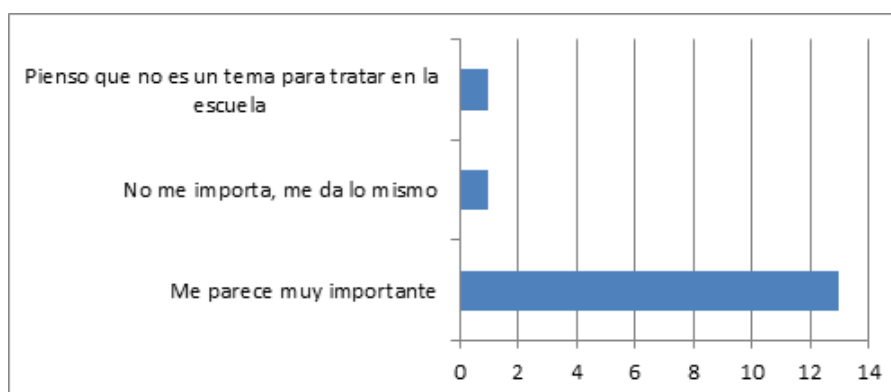
4. De las siguientes características, ¿cuáles opinás que describen a las mujeres y que son ciertas?



5. De las siguientes características, ¿cuáles opinas que describen a los hombres y que son ciertas?



6. ¿Qué opinas sobre que te den educación sexual en la escuela?



De ces résultats il ressort que ces élèves ont travaillé des contenus par rapport aux stéréotypes de genre et savent ce que c'est l'ESI. À partir de la deuxième question, nous voyons qu'ils et elles associent l'ESI plutôt avec la santé et la reproduction, ce qui peut indiquer que les matières qui ont travaillé le plus l'ESI sont celles associées aux Sciences Naturelles.

Toutefois, il semble y avoir un certain décalage entre ce que ces élèves peuvent énoncer ou les connaissances théoriques qu'ils/elles possèdent à propos du thème et la pratique, leurs manières d'interagir entre les genres.

Malgré ce décalage, nous parions sur l'approfondissement d'un travail qui incorpore l'ESI dans les institutions éducatives comme outil transformateur pour éliminer les pratiques sexistes.

PROPOSITION DIDACTIQUE

Classe : 2ème année (École secondaire)

Niveau des élèves : A1

Âge des élèves : 14-15 ans

Tâche : Créer une affiche informative sur l'écriture inclusive en français qui sera présentée dans la journée de l'ESI. À partir de cette affiche sera déclenché aussi un travail de réflexion sur l'androcentrisme dans le langage plus approfondi en classe de L1 (espace Langue et Littérature).

Objectifs socio-culturels : Connaître le débat actuel dans la société française sur l'écriture inclusive, connaître l'existence de l'Académie Française.

Objectifs transversaux (avec l'espace de Langue et Littérature) : Réfléchir sur le langage et son rapport avec la société, poser les bases pour une réflexion sur l'androcentrisme présent dans la langue et dans d'autres produits culturels.

Objectifs communicatifs : Comprendre des documents écrits en langue étrangère, comprendre un document audiovisuel, sélectionner des informations dans un document en langue étrangère, concevoir une affiche informative en langue étrangère.

Objectifs linguistiques : Le lexique des métiers et des professions, les procédés proposés en langue française pour l'écriture inclusive.

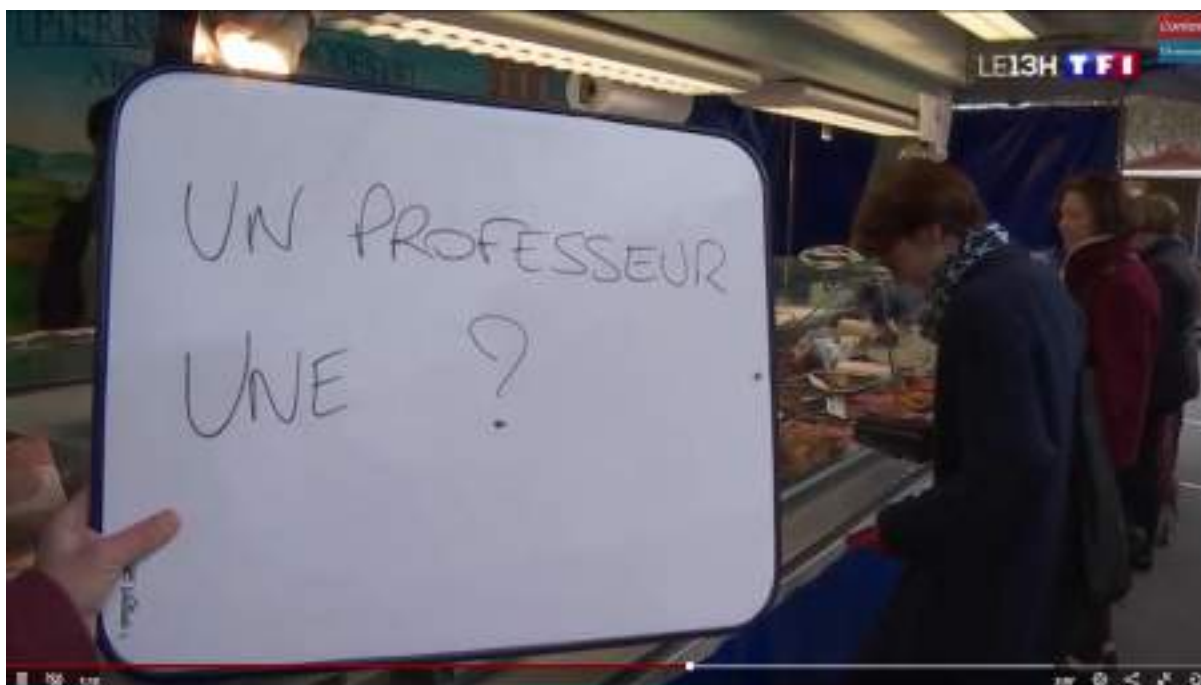
* **REMARQUE** : Les solutions des activités sont indiquées en italiques.

Activité 1 : Sensibilisation au sujet

Démarche :

Dans cette activité, je propose la présentation et l'analyse de quelques images issues des médias français qui anticipent le thème du débat sur la féminisation des noms de métiers. Je vais imprimer les images et les mettre dans des enveloppes avec une consigne différente qui les accompagnera. La classe va se diviser en groupes et chaque groupe choisira une enveloppe. Ils/elles devront répondre à la consigne de l'enveloppe choisie. Je vais leur donner 10 minutes pour en discuter et puis chaque groupe va présenter son image à la classe entière et va commenter la consigne avec la résolution qu'ils/elles proposent en espagnol.

Enveloppe 1



Consignes :

- Pourquoi il y a un signe d'interrogation (?) pour le féminin de « professeur » ?
- Quel est le féminin de “professeur” selon la règle que vous avez apprise ?

Enveloppe 2



Consignes :

- a) Pourquoi pensez-vous que l'image est absurde ? Est-ce que la phrase de l'affiche se correspond avec ce que la fille imagine ?
- b) La phrase "Le ministre est enceinte" est le titre d'un livre d'un auteur français. Voilà la couverture de ce livre :



- c) Avec la correction de l'article, la phrase a du sens ? Pourquoi ?

Enveloppe 3

The image shows a screenshot of the LOBS website. The main headline is "Faut-il dire 'madame LE président' ou 'madame LA présidente' ?". Below the headline is a photograph of Emmanuel Macron. To the right of the photo is a "FIL INFO" section with three news items:

- 20:46 L'OMS accuse l'épidémie d'être une "urgence" sanitaire mondiale
- 20:21 Nouvelle épisode de scandale la semaine prochaine en France
- 20:21 Attaque contre Macron et le secret des sources : les journalistes du groupe COMA ont par de leur « bande »

At the bottom of the screenshot, there is a "HUFFPOST" banner and another article titled "Féminisation des titres : Madame 'le' ou 'la' ministre ? Le débat divise toujours l'Assemblée". Below this title is a photograph of Sibeth Ndiaye. To the right of the photo is a "ON EN PARLE" section with two items:

- Sibeth Ndiaye joue au perroquet après la démission de Ruyy
- Elisabeth Borne rattrapée par le "très fort" Pèrigon

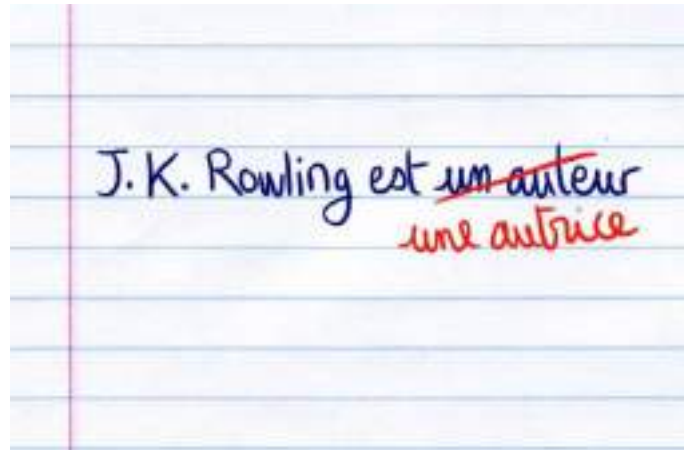
Consignes :

a) Qu'est-ce que vous voyez dans ces images ?

- Des opinions des lecteurs
- *Des nouvelles sur un journal*
- Des annonces publicitaires

b) Qu'est-ce que vous imaginez ? Quel est le thème du débat ?

Enveloppe 4



a) Pourquoi pensez-vous que dans l'image l'expression "un auteur" est barrée et corrigée ?



b) Lisez le titre de l'article de la première image et les titres des vidéos sur YouTube. Quel est alors le féminin du mot "auteur" ? Qu'en pensez-vous ?

Activité 2 : Sensibilisation au document

Démarche :

D'abord, je vais présenter aux élèves l'entrée d'une encyclopédie pour le terme "Académie française" et ils/elles devront choisir parmi trois phrases celle qui résume le mieux la définition.

Ensuite, je vais leur distribuer des copies contenant des exemples qui illustrent des règles de grammaire actuelles ou anciennes et les élèves devront relier l'exemple avec la règle ou l'événement qui convient.

Le travail se fera en tandem et nous ferons une mise en commun en grand groupe à la fin. Le but de cette activité est de fournir les élèves de quelques concepts (comme qu'est-ce que c'est l'Académie Française, ou la règle de "le masculin l'emporte sur le féminin") dont ils/elles auront besoin pour la compréhension de la vidéo.

Consignes :

A) Tu sais ce que c'est l'Académie Française ? Lis la définition de l'encyclopédie et choisis la meilleure phrase qui la résume :



DÉFINITIONS CITATIONS EVÉNEMENTS

académie française, *locution*

Sens 1

Linguistique L'Académie française est une institution qui est chargée de perfectionner, fixer et régler la langue française. Composée de personnalités issues du monde culturel français, cette institution fondée en 1635 est à l'origine des règles de la langue française.

- a) L'Académie Française est une institution qui enseigne le français.
- b) L'Académie Française est une institution qui fixe les règles du français.
- c) L'Académie Française est une institution qui enseigne l'histoire française.

B) Voici quelques exemples de règles actuelles et anciennes du français. Relie les exemples avec la règle qui convient.

1) Les filles sont présentes.
Les garçons sont présents.
↓
Les garçons et les filles
sont présents.

a) AVANT, L'ACADEMIE N'ACCEPTAIT
PAS LE FEMININ DE METIERS
COMME PRÉSIDENTE, AUTEURE,
ETC.

2) Madame le président
~~Madame le présidente~~
Monsieur le président

b) AVANT: MOTS MASCULINS (LES
HOMMES) POUR PARLER D'HOMMES
ET FEMMES
AUJOURD'HUI: MOTS UNIVERSELS
(LES HUMAINS, LES PERSONNES)

3) Les droits
~~de l'homme~~
humains

c) 'LE MASCULIN L'EMPORTE SUR
LE FÉMININ'
NOM FÉMININ + NOM MASCULIN
=
NOM MASCULIN PLURIEL

Solution : 1-c, 2-a, 3-b.

Activité 3 : Compréhension du document audiovisuel

Démarche :

D'abord je vais montrer le titre "**C'est quoi l'écriture inclusive ?**" et je vais demander aux élèves de répondre à la question d'après les idées et informations qu'ils/elles ont sur l'écriture inclusive.

Ensuite, nous allons lire la première consigne tou.te.s ensemble et nous allons faire un premier visionnement pour que les élèves complètent le QCM. Un deuxième visionnement pour compléter le vrai ou faux et, si nécessaire, un troisième visionnement.

Le travail se fera de manière individuelle et à la fin nous allons faire une mise en commun en grand groupe.

Document proposé : <https://www.youtube.com/watch?v=fFdXTrV1tw4>

Consignes :

A) D'abord, regarde le titre de la vidéo et imagine une réponse pour la question : C'est quoi l'écriture inclusive ?

B) Regarde la vidéo une fois et coche la bonne réponse :

1) Le principe de l'écriture inclusive consiste à...

- a) obliger l'usage du féminin pour favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes.
- b) inclure le féminin dans la langue parce que les femmes sont plus importantes que les hommes.
- c) *inclure le féminin dans la langue pour favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes.*

2) **Les exemples d'écriture inclusive nommés dans la vidéo sont...**

- a) - On peut écrire « Mme. La maire » ou « la professeure ».
 - Remplacer le mot « Homme » par « humains ».
 - On peut écrire « les hommes et les femmes présentes ».
 - Le masculin et le féminin dans le même mot avec un point au milieu.
- b) - On peut écrire « Mme. La maire » ou « la professeure ».
 - Remplacer le mot « Homme » par « humains ».
 - On peut écrire les « hommes et les femmes présentes »
 - On peut écrire « tou·te·s » pour parler d'hommes et de femmes.
- c) - On peut écrire « Mme. La maire » ou « la professeure ».
 - Remplacer le mot « Homme » par « humains ».
 - On peut écrire les « hommes et les femmes présentes ».

3) Quelques personnes n'acceptent pas l'écriture inclusive parce que...

- a) elles n'acceptent pas l'égalité entre les hommes et les femmes.
 b) l'écriture inclusive peut compliquer la lecture.
 c) l'écriture inclusive est ennuyeuse.

C) Vrai ou faux ?

	V	F
L'écriture inclusive consiste à supprimer le masculin de la langue française.		x
L'écriture inclusive veut la féminisation des noms de métiers.	x	
L'écriture inclusive veut supprimer la règle "le masculin l'emporte sur le féminin".	x	
C'est impossible de faire apparaître le masculin et le féminin dans un même mot.		x
L'écriture inclusive considère que les femmes sont plus importantes que les hommes.		x
L'Académie Française accepte l'écriture inclusive.		x

Activité 4 : Réemploi

Démarche :

Après le visionnement de la vidéo, je vais proposer cette activité de réemploi pour assurer la compréhension et l'acquisition des aspects dont les élèves auront besoin pour la manipulation de l'information sollicitée lors de la tâche.

D'abord, je vais leur faire relier les exemples de la vidéo –que les élèves ont déjà repérés dans l'activité de QCM— avec le nom du procédé correspondant.

Ensuite, je vais leur dire de « traduire » quelques énoncés à l'écriture inclusive. Le travail se fera en tandem et la mise en commun, en grand groupe.

Consignes:

C) Regarde les exemples d'écriture inclusive de la vidéo (point B.1 de l'activité antérieure) et complète les 4 procédés avec l'exemple qui convient :

Féminisation des noms de métiers

Exemple : *Mme. La maire ou la professeure.*

Remplacer « Hommes » pour des termes universels pour parler d'hommes et de femmes

Exemple : *Remplacer « Hommes » par « humains ».*

Supprimer la règle « le masculin l'emporte sur le féminin »

Exemple : *Les hommes et les femmes présentes.*

Inclure le féminin et le masculin dans un même mot séparés par un point

Exemple : *Les lecteur·trice·s et les citoyen·ne·s.*

B) Traduis ces phrases à l'écriture inclusive :

- a. Les assistants à la fête sont 12 hommes et 13 femmes.
Les assistant·e·s à la fête sont 12 hommes et 13 femmes.
- b. Les étudiants et les étudiantes sont contents.
Les étudiants et les étudiantes sont contentes/content·e·s.
- c. L'auteur du livre s'appelle Marguerite Yourcenar.
L'auteure/autrice du livre s'appelle Marguerite Yourcenar.
- d. L'Homme est un animal bipède.
L'humain est un animal bipède.
- e. Le président de la Croatie est une femme.
La présidente de la Croatie est une femme.

Activité 5 : Réflexion

Démarche :

Cette activité se fera en espagnol. Je vais placer les bureaux en cercle et je vais guider la réflexion avec quelques questions :

- ¿Qué piensan del lenguaje inclusivo? ¿Lo usan?

- ¿En Argentina se propone lo mismo que en Francia? (Féminisation des noms de métiers, point milieu, modifier la règle des accords.)

- Con respecto a las profesiones, ¿en castellano es igual que en francés?

- Volvamos a las imágenes de la actividad 1, ¿qué tienen en común las profesiones que no tienen femenino? ¿Por qué les parece que sí tienen femenino, por ejemplo, profesiones como actriz, peluquera, cantante y no lo tienen presidenta, jefa, médica?

- ¿Piensan que puede cambiar algo de la realidad la manera en la que hablamos?

- ¿Qué piensan ustedes de que la Academia no acepte muchas de las propuestas del lenguaje inclusivo?

- ¿Saben cuál es la institución que regula la lengua española? ¿Escucharon hablar de su opinión sobre el lenguaje inclusivo?

Activité 6 : Tâche finale

Comme j'ai déjà anticipé dans cette proposition didactique, je vais proposer comme tâche finale la création d'une affiche informative sur l'écriture inclusive en France. Cette affiche sera présentée dans les journées de l'ESI qui ont lieu dans le mois de novembre à l'école.

Comme point de départ, je vais proposer un travail sur le genre « affiche informative » en grand groupe. Je vais projeter pour toute la classe une infographie qui contient les parties constitutives du genre mais il lui manque les titres ou étiquettes de chaque partie. Je vais diviser la classe en 5 groupes (la conformation des groupes va être désignée par moi, pour favoriser le travail et l'interaction entre les filles et les garçons) et je vais distribuer entre les groupes 5 bouts de papier cartonné qui contient, chacun, le titre d'une partie de l'infographie. Nous allons lire tous ensemble la description de chaque partie de l'affiche et le groupe qui ait le titre de la partie lue doit lever la main. Je compléterai l'infographie avec le programme en ligne Canva pour arriver à la version finale.

Ensuite, je ferai la division des tâches pour chaque groupe par tirage au sort. Deux groupes seront chargés d'entrer sur le Padlet élaboré par moi-même où je donne plus d'information à propos des trois mécanismes principaux que propose l'écriture inclusive en français (<https://padlet.com/martinadegano89/ha01ltz628z0>.) Ils/elles devront lire les informations et, avec mon aide, ils/elles extrairont la ou les phrases qu'ils/elles considèrent les plus représentatives pour expliquer l'aspect assigné.

Un autre groupe sera en charge de sélectionner des images qui illustrent le sujet pour créer la partie graphique de l'affiche. Pour ce faire, je vais leur donner un lien pour guider la recherche.

Finalement, deux autres groupes seront chargés de concevoir l'affiche avec l'information fournie par leurs camarades. Pour ce faire, ils/elles disposeront de l'infographie travaillée précédemment que j'apporterai imprimée avec les indications pour créer une affiche informative. Ces groupes seront aussi chargés de sélectionner un slogan parmi quelques possibilités que j'apporterai. Une fois l'affiche finie, pour faire un travail sur le genre, je ferai repérer la particularité qu'a la phrase du slogan et le reste du texte de l'affiche, quant à l'intention (le slogan cherche à faire agir).

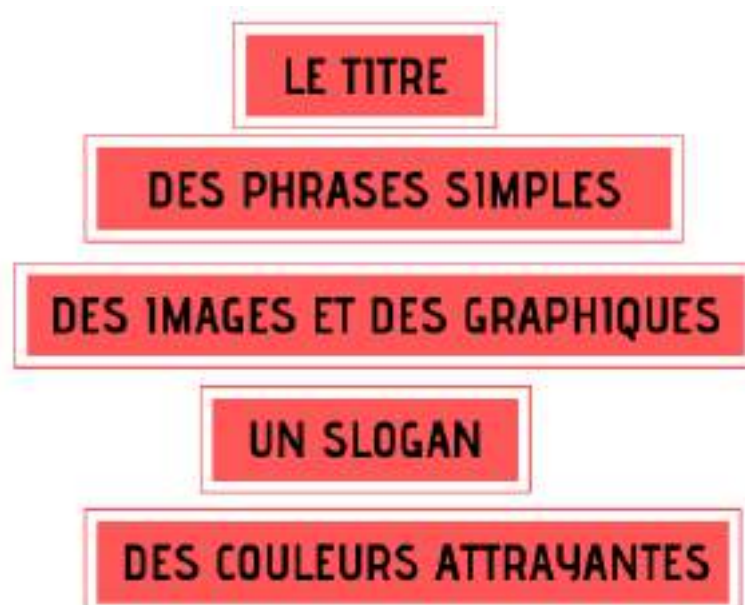
Consigne :

Maintenant nous allons créer tou.te.s ensemble une affiche informative sur l'écriture inclusive en français.

Étapes :

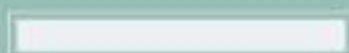
1. Vous savez ce que c'est une affiche informative ? Quelle est sa fonction ?
2. Nous lisons tous et toutes ensemble l'infographie sur les parties de l'affiche informative et complétons avec les titres qui manquent.
3. Deux groupes vont entrer sur le Padlet :
<https://padlet.com/martinadegano89/ha0lltz628z0>
4. Lisez le texte du Padlet et sélectionnez la ou les phrases qui résument le mieux chaque procédé de l'écriture inclusive (chaque groupe lit un procédé différent)
5. Un autre groupe choisit les images de l'affiche.
6. Deux groupes différents auront l'infographie. Vous serez les dessinateurs et dessinatrices de la création de l'affiche avec le texte et les images sélectionnés par vos camarades.
7. Allons-y !

Infographie pour guider la conception de l'affiche :



COMMENT CRÉER UNE AFFICHE INFORMATIVE

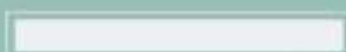
Une affiche informative est une manière de présenter l'information avec un format visuellement attrayant. Il y a du texte et des images.



Il s'appelle le thème ou le titre. Il doit être grand et visible.



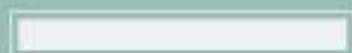
Comme l'objectif de l'affiche est de transmettre une information de manière claire, on utilise des phrases informatives simples et faciles à comprendre.



Les images sont très importantes dans les affiches parce qu'elles attirent l'attention et facilitent la transmission de l'information.



Quelques affiches ont des slogans: des phrases courtes, créatives et attrayantes. Les slogans essaient de convaincre la personne qui lit l'affiche. Les phrases du slogan sont impératives. Par exemple: "Soyez conscient, soignez la planète".



Utiliser différentes couleurs pour souligner l'information ou le titre est une bonne idée.



Lien pour la recherche d'images :

https://www.google.com/search?newwindow=1&rlz=1C1GCEA_enAR857AR857&biw=1360&bih=625&tbm=isch&sa=1&ei=V1JTXeLbZu95OUP_pCZeA&q=écriture+inclusive+egalite+homme+femmes&oq=écriture+inclusive+egalite+homme+femmes&gs_l=img.3...12356.18393..18514...0.0..1.529.3278.12j5j1j1j1j1.....0....1..gws-wiz-img.....0i30j0i5i30j0i8i30.xFXmL04oVg4&ved=0ahUKEwii46WZioHkAhWbHrkGHX5lBg8Q4dUDCAY&uact=5

Des slogans possibles :

Pour une société plus juste

Stop à l'invisibilisation des femmes

Tous et toutes inclu·e·s

Égalité pour tous et toutes

De tout pour tou·te·s

Stop aux discriminations sexistes

ANALYSE DE LA PROPOSITION DIDACTIQUE

Dans cette section, nous allons faire une analyse de notre proposition didactique à la lumière des formulations faites dans la justification théorique. Pour ce faire, nous allons réviser quels sont les concepts et notions principales qui soutiennent notre travail et voir de quelle manière elles apparaissent dans les différentes activités proposées.

D’abord, toute la proposition est justifiée par l’importance qu’ont –nous considérons– les savoirs acquis à l’école en tant qu’outil pour intervenir dans les problématiques sociales. En ce qui concerne l’intérêt de l’ESI, il s’agit d’éduquer la population dans la perspective de genre et garantir –ou au moins apporter des éléments qui visent à garantir– la lutte contre les inégalités entre les rôles de genre et les discriminations sexistes (Faur, 2007). Plus concrètement, le concept clé que nous avons pris pour cette intervention est celui d’androcentrisme dans la langue (Moreno Sardá, 1986).

Androcentrisme dans le langage

Comme nous avons mentionné, l’androcentrisme se voit reflété dans la langue à travers de différents mécanismes, parmi lesquels les principaux sont: les règles d’accord, l’utilisation du terme “Homme” comme hyperonyme de l’espèce humaine et le vide lexical de formes féminines pour certaines professions généralement impliquant des postes de pouvoir ou de prestige social (Bengoechea Bartolomé, 2015). Cette notion est présente dans toutes les activités, vu qu’il s’agit du contenu transversal d’ESI qui est abordé dans les deux espaces curriculaires.

L’*activité 1* a comme but didactique de sensibiliser les élèves au sujet de l’écriture inclusive. Ici, nous nous proposons de commencer notre séquence par des images qui représentent le débat sur la féminisation des noms de métiers en France pour donner continuité à un contenu linguistique, prérequis pour cette proposition : les noms de métiers et de professions. À ce but didactique, nous ajoutons celui de manifester l’absence ou le manque d’accord sur le féminin du lexique de professions et le débat actuel sur ce thème.

Ensuite, dans le point B de l’*activité 2*, nous proposons une activité qui présente quelques règles du français –anciennes ou actuelles– posées par l’Académie Française qui rendent compte des trois mécanismes que nous avons identifiés comme des pratiques de

sexisme dans le langage. Du point de vue didactique, il s'agit de présenter quelques concepts qui vont faciliter la compréhension de l'activité suivante.

Puis, dans l'*activité 3*, la vidéo qui est l'objet de la compréhension audiovisuelle présente tous les mécanismes que propose la langue française pour éviter un usage androcentrique du langage. Le but de cette activité est d'exposer l'information sur l'écriture inclusive en français : objectif, procédés, situation par rapport à la régulation, limitations. Cette information sera l'objet de débat lors de l'activité de réflexion.

Dans l'*activité 4*, activité de réemploi du point de vue didactique, les élèves doivent faire preuve d'avoir compris et acquis l'information fournie par le document audiovisuel. Ici, les procédés de l'écriture inclusive sont explicités (point A), et ils doivent être appliqués à une série d'énoncés (point B).

L'*activité 5* est la plus importante parce que nous essayons de susciter une réflexion à propos de l'androcentrisme dans le langage. À travers quelques questions, on cherche à guider la réflexion et l'échange vers : l'invisibilisation de l'expérience féminine que comporte le vide lexical des noms de métiers, les mécanismes que propose la langue espagnole pour l'usage non sexiste de langue, la réflexion sur les organismes régulateurs des langues comme l'Académie Française ou la RAE, l'ingérence que peut avoir ou pas la manière dont on parle dans la réalité et dans les rapports d'asymétrie existants entre les genres, etc.

Finalement, dans la tâche, les élèves doivent refléter les contenus travaillés (objectif, fondements et procédés de l'écriture inclusive) dans un produit écrit.

Didactique Intégrée des Langues et Alternance codique

Dans notre proposition, ces deux concepts issus des études de bilinguisme ont aussi un lieu important. Comme nous avons déjà anticipé, vu que notre proposition didactique ne se centre pas sur des contenus strictement linguistiques, nous avons fait recours à la L1 à plusieurs moments.

D'abord, dans l'*activité 1*, les élèves doivent comprendre les questions et le contenu des images en L2 mais ils/elles doivent répondre à ces questions en L1. Rappelons ce que propose Duverger (2007) sur l'étape de sensibilisation, comme c'est le cas de cette activité : il est préférable d'utiliser la L1 car on fait appel aux représentations, aux connaissances préalables, qui se sont construites dans cette langue. Dans ce cas particulier, les résonances

qu'ils/elles peuvent trouver dans ces images des connaissances qu'ils/elles possèdent à propos de l'écriture inclusive. De plus, ici on se vaut aussi de ce que dit Causa (2016) à propos d'utiliser la L1 comme médiateur pour faire passer des notions dans une étape de l'apprentissage où l'élève est capable de comprendre mais pas encore d'exprimer ses idées. Le but principal de cette activité est que les élèves interprètent ces images et exposent leurs interprétations aux camarades, donc nous ne voulons pas que la langue soit une barrière pour qu'ils/elles s'expriment.

Ensuite, l'*activité 5*, l'activité de réflexion, sera faite entièrement en L1 car les processus cognitifs impliqués sont liés à la mise en relation, à l'appel aux contenus référentiels, aux comparaisons, à la réflexion, et il est important qu'ils/elles puissent exprimer leurs idées sans se heurter à la contrainte langagière. Ici, nous nous servons aussi des principes de la DIL, vu que nous proposons des comparaisons entre les mécanismes habilités par L1 et par L2 pour éviter un usage sexiste du langage. Nous cherchons ici des réflexions plus abstraites sur le fonctionnement des langues (Cavalli, 2005).

La tâche

Comme nous avons anticipé, la tâche est le dispositif pédagogique qui organise notre proposition : dès le début nous travaillons avec les procédés proposés en langue française pour l'écriture inclusive. Après un travail progressif (présentation, explicitation, réemploi, comparaison avec L1) les élèves arrivent à refléter ces procédés dans un produit conçu par eux/elles-mêmes.

Dans l'*activité 6*, où nous présentons la tâche, nous proposons de diviser les différentes actions nécessaires pour mener à bien le produit final : il y a des groupes chargés de la lecture et de l'extraction de l'information écrite d'un Padlet, d'autres sélectionneront le contenu graphique (les images) et d'autres liront l'infographie qui indique les différents éléments dont se compose une affiche informative. Tous ces groupes se réuniront à la fin de cette recherche et feront converger ces actions dans un même produit. Nous pouvons voir ici comment se concrétise ce qui postule le Conseil de l'Europe (2015) à propos de la tâche impliquant un travail collectif et où les apprenants et apprenantes doivent mobiliser différentes compétences, autres que la langagière, pour arriver à un produit commun.

D'autre part, un autre axe important de la tâche est qu'elle a comme but de produire un résultat déterminé dans la réalité : dans la perspective actionnelle, les apprenants et

apprenantes sont considérés et considérées comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » (Conseil de l'Europe, 2015 :15). Cela se voit reflété dans le fait que cette affiche sera présentée et enrichie ans la classe de Langue et Littérature et ensuite dans les journées de l'ESI, donc la finalité de la tâche ne se borne pas aux limites de la salle de classe.

La transversalité

Comme nous avons anticipé dans la justification théorique, le travail transversal est prescrit par les références curriculaires de l'ESI (Ministère de l'Éducation, 2008). Concrètement dans notre travail, l'*activité 6* fonctionne comme un « pont » qui habilite le travail transversal avec l'espace de Langue et Littérature, où l'enseignant ou enseignante a plus de possibilités d'élargir le travail de réflexion et de regard critique sur l'androcentrisme dans le langage (au-delà de l'écriture inclusive) que nous nous proposons de faire comme but ultime de ce travail.

La théorie des genres textuels

Les aspects de cette théorie que nous avons pris se voient dans l'*activité 6* : le travail collectif des élèves a comme produit final une affiche informative. Nous avons pris ce genre et analysé son infrastructure textuelle pour la décomposer dans ses éléments constitutifs, lesquels sont présentés aux élèves dans l'infographie pour arriver à concevoir l'affiche.

Nous reprenons le concept d'organisation séquentielle (Bronckart, 1997) développé plus haut : il s'agit des formes conventionnelles de planification d'un texte, la manière dont on restructure l'information thématique dont on dispose (ou macrostructure) pour produire un texte concret. Dans notre cas, la macrostructure est l'écriture inclusive, information fournie par le contenu du Padlet. Ensuite, on organise le texte selon une séquence explicative et on insère un slogan qui a une intention injonctive. Dans la dernière étape de la tâche, notre but c'est que les élèves repèrent cette particularité qu'a le slogan.

CONCLUSIONS

Pour conclure notre travail, nous faisons un rappel de la situation problématique qui a suscité ce projet d'intervention. Dans le cadre du stage pré-professionnel de la quatrième année du Professorat de français, nous avons partagé une année scolaire avec une 2^{ème} année du secondaire, où nous avons détecté des attitudes et des commentaires misogynes de la part des garçons et un rapport hostile entre filles et garçons. De là notre problématique de départ : "Sur quels éléments didactiques peut-on baser l'intégration de matières linguistiques à travers un contenu transversal d'ESI ?" Ici, le contenu d'ESI choisi a été l'écriture inclusive en français pour aboutir à un travail de réflexion sur l'androcentrisme dans le langage.

Comme un essai de réponse, nous avons conçu une proposition didactique qui traite ce contenu, basée sur la tâche, l'alternance codique et la Didactique Intégrée des Langues (DIL), et la théorie des genres de texte de J.-P. Bronckart.

Quant aux limites de ce projet, nous voulons évoquer d'abord le fait que la proposition n'ait pas été mise en place parce qu'elle a été conçue à la fin de notre stage. Cette situation nous a empêché d'évaluer ses résultats et de faire de possibles modifications et ajustements qui peuvent surgir lors du travail en classe. D'autre part, nous pouvons mentionner le fait que le programme national et les références curriculaires de l'ESI ne considèrent pas particulièrement les espaces de langues étrangères donc, nous avons dû nous appuyer sur les références pour une autre matière linguistique.

Finalement, nous considérons qu'à partir de ce travail, il y a d'autres questions qui pourraient se déclencher. Bien qu'à partir de l'alternance codique et la DIL nous ayons justifié le recours à la langue maternelle, il serait intéressant de nous demander sur comment faire pour inclure la compétence de production orale et introduire plus de séquences en langue cible dans les échanges entre les élèves.

D'autre part, nous nous demandons aussi sur un moyen d'évaluation qui puisse nous donner une indication de l'efficacité de ce type de travaux dans son but ultime, c'est-à-dire sur la situation problématique détectée.

Nous considérons également, qu'à partir de ce travail, il serait intéressant de proposer de nouvelles interventions visant cette problématique mais en faisant un travail transversal avec d'autres espaces curriculaires, tels qu'Histoire, Philosophie ou Éducation Civique.

Pour conclure, nous voulons mentionner que nous considérons l'écriture inclusive comme un outil pour rendre visible l'androcentrisme dans certains produits et pratiques culturelles, mais il n'est pas suffisant de la présenter sans faire mention des fondements théoriques qui la soutiennent. Dans aucun cas il s'agit d'un contenu prescriptif ni l'usage de l'écriture inclusive est obligatoire, tout au contraire : il s'agit d'une alternative qu'on peut choisir de l'utiliser ou pas. Notre intention est d'aider à développer chez nos élèves la réflexion et le regard critique qui considère la perspective de genre.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

Bibliographie

- Bengoechea Bartolomé, M. (2015): “Introducción” et “Género y representación: la política del nombre.” dans *Lengua y género*. Madrid, Espagne: Síntesis.
- Bronckart, J.-P. (1997): “Séquences et autres formes de planification” dans *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris, France: Delachaux et Niestlé.
- Causa, M (2006): “Enseignement-apprentissage de/en langue(s): pratiques pédagogiques inclusives et formation intégrée” dans Borg, S., Cheggour, M, Desrochers, N., Gajo, L., Larivière, V. et Vlad, M.: *L’Université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique*. Paris, France: Éditions des archives contemporaines.
- Causa, M (2011) : « L’alternance des langues dans l’enseignement bilingue » dans *Enseignement bilingue. Le professeur de Discipline Non Linguistique*. Brochure collective réalisée par l’Association pour le Développement de l’Enseignement Bi/plurilingue (ADEB).
- Cavalier, M *et al.* (2010): *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Conseil de l’Europe.
- Cavalli, M. 2005, *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d’Aoste*. Paris, France: Didier-CREDIF.
- Conseil de l’Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.
- Duverger, J. (2007): « Didactiser l’alternance des langues en cours de DNL », *Tréma [En ligne], N°28*. Consulté sur: <http://journals.openedition.org/trema/302>
- Duverger, J. (2011) : « Une trame méthodologique d’alternance séquentielle des langues » dans *Enseignement bilingue. Le professeur de Discipline Non Linguistique*. Brochure collective réalisée par l’Association pour le Développement de l’Enseignement Bi/plurilingue (ADEB).
- Faur, E. (2007): “La educación en sexualidad” dans *El Monitor de la Educación*, N° 11.
- Loi n°26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, du 4 octobre 2006 (J.O. 23 octobre 2006)

- Meana Suárez, T. (2002): *Sexismo en el lenguaje*. Valence, Espagne: Ayuntamiento de Quart de Poblet.
- Moreno Sardá, A. (1987): “¿Sexismo o androcentrismo?” dans *El arquetipo viril protagonista de la historia*. Barcelone, Espagne: laSal.
- Morgade, G. (2006): “Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela” dans *Novedades educativas*, N° 184.
- Résolution n°340/18 du Conseil Fédéral d'Éducation, du 22 mai 2018.

Sitographie

- Causa, M. (22 août, 2016): Entretien vidéo pour le site du LabelFranceÉducation. Consulté sur: <http://lefiledubilingue.org/fiches-pratiques/articulation-11-12-en-cours-de-dnl>
- De Féo, A. (1 février 2018) “Pourquoi on n’a aucun mal à dire coiffeuse et beaucoup plus à dire professeuse”. Slate. Consulté sur: <https://www.slate.fr/story/156221/feminisation-metiers-pouvoir?amp> le 2/08/2019.
- García Meseguer, A. (2001, mars) “¿Es sexista la lengua española?” *Panace@ Vol. 2, N°3* pp. 20-34. Consulté sur: https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n3_GarciaMeseguer.pdf
- Ministère de l'Éducation (2008): *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. consulté sur: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi-lineamientos_2018-web.pdf
- Michard, C. (1999, février): “Humain vs. Femelle: deux poids deux mesures dans la catégorisation du sexe en français.” *Nouvelles Questions Féministes, Vol. 20, N° 1* pp. 53-95. Consulté sur: <https://www.jstor.org/stable/40619694?origin=JSTOR-pdf>
- Rérolle, R. (28 février 2019) “L'Académie se résout à la féminisation des noms de métiers”. Le Monde. Consulté sur: https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/02/28/l-academie-francaise-se-resout-a-la-feminisation-des-noms-de-metiers_5429632_3224.html le 2/08/2019.

- Rispaïl, M. (25 novembre 2015) « Éliane Viennot, Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! Petite histoire des résistances de la langue française », *Lidil [En ligne]*, 49. Consulté sur : <http://journals.openedition.org/lidil/3530>

Martina Degano (Rosario, 1989) es Profesora de francés para el nivel secundario, egresada del Instituto de Educación Superior N°28 "Olga Cossettini" de Rosario. Actualmente está cursando la maestría MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) orientado a la enseñanza del español, en la Universidad Sorbonne Nouvelle Paris 3 y trabaja enseñando español en colegios secundarios en Francia.

Cuadernos de cátedra es una colección editada por el Instituto de Educación Superior N°28 "Olga Cossetini" cuyo objetivo es promover la investigación al interior de las cátedras. Por otra parte, buscamos contribuir al campo de la educación desde las diversas disciplinas que confluyen en nuestro instituto.